

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

APPRENTISSAGE DES IDÉES RÉALISTES ET SON IMPACT  
SUR LE NIVEAU DE STRESS DES FUTURS ENSEIGNANTS  
DU PRIMAIRE ET DU PRÉSCOLAIRE EN STAGE

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

BRIGITTE M. LESPÉRANCE

AVRIL 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

À feux  
Micheline Grothé  
et Pierre J. Lespérance  
pour leur amour et leurs valeurs fondamentales

## REMERCIEMENTS

À Cynthia Martiny, professeure, département d'éducation et de pédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, pour avoir dirigé cette recherche avec rigueur et empathie.

Aux dix-sept étudiantes, maintenant enseignantes, pour leur participation à cette étude et leur contribution pour faire avancer la réflexion sur la compréhension du monde de l'éducation.

À la Faculté d'éducation pour avoir accepté que cette recherche se réalise chez elle et particulièrement au superviseur de stage et aux trois professeurs pour m'avoir aidée dans le processus de recrutement de l'échantillon.

À Julie Charland pour ses nombreux encouragements et les discussions non superficielles que nous avons eues à propos de la thérapie émotive-rationnelle.

À Lise N. Leroux, M. A. Psy., pour m'avoir aidée à découvrir les effets bénéfiques de la thérapie émotive-rationnelle et pour ses lectures de ce mémoire et ses commentaires.

À Bernard Rivière, professeur, département d'éducation et de pédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, pour m'avoir aidée à découvrir d'autres approches que la thérapie émotive-rationnelle lors du cours *Practicum en intervention de groupe*.



À Louise Mousseau pour avoir été une collègue de travail généreuse alors que j'amorçais à peine ma carrière d'enseignante et pour ses lectures de ce mémoire et ses commentaires.

À Manon Arsenault, conseillère pédagogique pour les stages en enseignement au préscolaire et primaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pour ses lectures de ce mémoire et ses commentaires.

À Bertrand Fournier, agent de recherche, Service de consultation en analyse de données (SCAD), département de mathématiques, Université du Québec à Montréal, pour avoir fait la lumière sur le traitement et l'analyse statistiques de cette recherche.

À Marie-Hélène Chastenay et Guillaume Roy, administrateurs de recherche, Bureau Recherche – Développement – Valorisation, Université de Montréal, pour leur coup de pouce dans les derniers milles.

À Réal Lallier, vice-recteur adjoint – Recherche, Université de Montréal, pour avoir soutenu ma démarche dans la réalisation de ce projet.

À tous mes anciens collègues du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal pour avoir enrichi au quotidien ma réflexion sur l'éducation.

À tous, encore une fois, merci.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	9
2.1 La thérapie émotive-rationnelle.....	9
2.1.1 Genèse et classification .....	9
2.1.2 Définition d'idée réaliste et d'idée non réaliste.....	10
2.1.3 Le modèle ABCDE des idées non réalistes (Ellis, 1977) .....	11
2.1.4 Détecter les idées non réalistes .....	12
2.2 Le stress.....	15
2.2.1 Définition .....	15
2.2.2 Le stress chez les enseignants .....	16
2.3 Stress et idées non réalistes.....	17
2.4 L'apprentissage .....	19
2.4.1 Les stages.....	19
2.4.2 La pratique réflexive et le cycle d'apprentissage expérientiel .....	20
2.4.3 Dimension affective et connaissance de soi .....	22

2.5 Études similaires .....	23
2.6 Objectifs de la recherche .....	24
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE .....	25
3.1 L'échantillon de l'étude .....	25
3.1.1 Contexte des sujets.....	25
3.2 Procédures .....	26
3.2.1 Recrutement .....	26
3.2.2 Les étapes de la collecte de données .....	26
3.3 Variables et instruments de mesure.....	28
3.3.1 Première variable dépendante : le degré de réalisme.....	28
3.3.2 Deuxième variable dépendante : la sévérité de l'anxiété .....	29
3.3.3 L'enquête .....	30
3.4 Le traitement : l'intervention pédagogique .....	31
3.4.1 La formation : les principales composantes.....	31
3.4.2 Le suivi.....	33
3.4.3 L'analyse des résultats.....	33
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	34
4.1 Échantillonnage .....	34
4.1.1 Caractéristiques socio-démographiques.....	34
4.1.2 Caractéristiques des milieux de stage .....	35
4.1.3 Portrait du groupe expérimental et du groupe contrôle .....	36
4.2 Présentation des résultats quantitatifs .....	37
4.2.1 Pré-tests et post-tests .....	37
4.2.1.1 Inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973)	38
4.2.1.2 Inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993) .....	40
4.2.2 Autodétermination du stress et de la satisfaction ressentis durant le stage	41
4.3 Présentation des résultats qualitatifs .....	46
4.3.1 Sur le plan groupal .....	46

4.3.1.1 Stress et satisfaction ressentis durant le stage .....	46
4.3.1.2 Identification et confrontation des idées non réalistes .....	47
4.3.1.3 Apprentissage des idées réalistes – connaissance de soi.....	49
4.3.2 Sur le plan individuel .....	50
4.3.2.1 Le groupe contrôle .....	50
4.3.2.2 Le groupe expérimental .....	56
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	64
CHAPITRE VI	
CONCLUSION.....	69
APPENDICE A	
RECRUTEMENT .....	75
APPENDICE B	
LETTRES .....	79
APPENDICE C	
INTERVENTION PÉDAGOGIQUE .....	81
APPENDICE D	
ENQUÊTE .....	94
LISTE DES RÉFÉRENCES .....	99

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Modèle ABCDE des idées non réalistes (Ellis, 1977).....	11
2.2	Influence du réalisme sur les émotions et les comportements.....	14
2.3	Le cycle d'apprentissage expérientiel. (Tiré de De Rosenroll, Saunders et Carr, 1993).....	21
3.1	Étapes de la collecte de données.....	27
4.1	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S2.....	51
4.2	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S4.....	52
4.3	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S8.....	54
4.4	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S10.....	55
4.5	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S1.....	57
4.6	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S5.....	59
4.7	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S6.....	60
4.9	Autodétermination du stress et de la satisfaction de S14.....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
4.1	Caractéristiques des groupes-classes par sujet.....	35
4.2	Participation des sujets aux entrevues téléphoniques.....	37
4.3	Résultats au pré-test et au post-test et différences des scores de l'ICR.....	38
4.4	Moyennes et écarts types de l'ICR.....	39
4.5	Comparaison entre les groupes des scores de l'ICR à l'aide du test de Wilcoxon.....	39
4.6	Résultats au pré-test et au post-test et différences des scores du BAI.....	40
4.7	Comparaison entre les groupes des scores du BAI à l'aide du test de Wilcoxon.....	41
4.8	Moyennes et écarts types des notes autodéterminées par les sujets de leur satisfaction ressentie.....	42
4.9	Moyennes et écarts types des notes autodéterminées par les sujets de leur stress ressenti.....	43
4.10	Moyennes et écarts types des groupes pour l'autodétermination de la satisfaction et du stress ressentis.....	44

4.11	Comparaison entre les groupes des notes autodéterminées de leur satisfaction et de leur stress ressentis à l'aide du test de Wilcoxon.....	44
4.12	Matrice des corrélations de Spearman.....	45
4.13	Les idées non réalistes confrontées les plus communes et leur pendant dans la liste de Bernard et Joyce (1984).....	48
4.14	Les principaux apprentissages réalisés sur les idées réalistes.....	49

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BAI	« Beck Anxiety Inventory » de Beck et Steer (1993)
BEPEP	Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
IR	Idée réaliste
ICR	Inventaire des comportements réalistes de Shorkey et Whiteman (1973)
INR	Idée non réaliste
CAE	Cycle d'apprentissage expérientiel
MELS	Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
OMS	Organisation mondiale de la santé
TER	Thérapie émotive-rationnelle <sup>1</sup>
UQAM	Université du Québec à Montréal

---

<sup>1</sup> Il ne semble pas y avoir consensus au niveau des auteurs ou traducteurs francophones quant au choix de l'acronyme pour désigner la thérapie émotive-rationnelle. Tantôt elle est désignée par l'acronyme TER (thérapie émotive-rationnelle), tantôt par la TRÉ (thérapie rationnelle-émotive) ou par la PER (pratique émotive-rationnelle). Dans la présente recherche, c'est l'acronyme TER qui désignera cette approche créée par Albert Ellis.



## RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'apprentissage des idées réalistes par des étudiants au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et plus précisément, à son impact sur leur stress durant leur quatrième et dernier stage. Cette recherche se situe dans la perspective où le stress, précurseur des troubles de santé mentale chez les enseignants, constitue un problème important (Dionne-Proulx, 1995).

La méthodologie se sert d'instruments de mesure à la fois quantitative et qualitative. Sur le plan quantitatif, l'Inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973) et l'Inventaire d'anxiété (Beck et Steer, 1993) sont utilisés : le premier mesure la variable dépendante de réalisme; le second, celle d'anxiété. Le stress est mesuré sur une base hebdomadaire à l'aide d'une échelle de Lickert tout au long du stage, ainsi que la satisfaction. Une intervention pédagogique sous forme d'atelier portant sur la thérapie émotive-rationnelle (Ellis, 1977) est réalisée auprès des sujets du groupe expérimental et un suivi hebdomadaire sous forme d'entrevue téléphonique ou de questionnaire écrit est effectué. Les mesures quantitatives ne permettent pas de conclure que l'apprentissage des idées réalistes a un impact sur la sévérité de l'anxiété et sur le degré de réalisme.

Par ailleurs, l'analyse qualitative des entrevues téléphoniques et du questionnaire a permis de dégager que, durant le stage, l'apprentissage des idées réalistes semble avoir eu un impact positif sur le stress des futures enseignantes du groupe expérimental (toutes des femmes) et sur les relations interpersonnelles qu'elles entretiennent avec leur maître-associé, leurs élèves et leur superviseur. Les principales idées non réalistes dégagées lors de cette étude, au nombre de sept, dont la peur d'être condamnée par les autres et avoir réponse à tout, rejoignent six des seize idées non réalistes dégagées par Bernard et Joyce (1984). L'apprentissage des idées réalistes semble également avoir eu un impact positif sur la sévérité de l'anxiété des sujets du groupe expérimental.

Finalement il ressort de cette étude que la durée du traitement n'est pas suffisamment longue pour assister à des changements au niveau des structures cognitives des sujets.

Mots clés : thérapie émotive-rationnelle; idée réaliste; idée non réaliste; stress; anxiété; stage; communication interpersonnelle.

## INTRODUCTION

Les statistiques sur l'épuisement professionnel et le stress élevé chez les enseignants sont alarmantes : 15% pour l'épuisement professionnel (Proulx, 1994) et 17% pour le stress élevé (King et Peart, 1992). Non seulement la bonne santé mentale chez les enseignants canadiens est-elle préoccupante mais l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2001) prévoit que, si aucune mesure préventive n'est établie, la dépression se classera au deuxième rang des maladies invalidantes d'ici 2020. Quand on sait que les cas d'invalidité causée par les troubles mentaux chez les enseignants québécois est de l'ordre de 33,5% (Dionne-Proulx, 1995), il importe de se pencher sur ce problème. En effet, la profession enseignante comporte des facteurs environnementaux pouvant favoriser le stress (Cutler, 1992) et l'individu y réagit dépendamment de l'interprétation qu'il en fait (Lazarus, 2003). Les conséquences du stress peuvent alors avoir une incidence sur la communication interpersonnelle où les interlocuteurs sont à la fois considérés comme émetteurs et récepteurs (DeVito, Chassé et Vezeau, 2001). Certes les incompréhensions sont chose de la vie courante, cependant la relation interpersonnelle qu'un enseignant a avec ses collègues et ses élèves peut s'en voir affectée. Ainsi les incompréhensions peuvent diminuer l'accomplissement de ses objectifs pédagogiques. Dans ce contexte la dimension de la compétence communicationnelle est d'une importance prioritaire, d'autant plus prioritaire que l'enfant ne parvenant pas à penser avec une logique objective accepte le point de vue du parent (Leroux, 1988), de l'adulte, tel celui de l'enseignant. Ainsi un enfant peut construire sa propre pensée à partir d'une idée non réaliste (INR) émise par l'enseignant. D'après Ellis (1977), une idée réaliste (IR) amène un comportement adéquat et une émotion agréable alors qu'une INR amène un comportement inadéquat et une émotion désagréable pouvant générer du stress (*ibid.*). Selon Auger (2001), une IR correspond à la réalité alors qu'une INR, ne correspond pas à la réalité. Vu l'importance d'exposer le moins souvent possible l'élève à des idées non réalistes, il est souhaitable que le discours de l'enseignant

reflète le plus souvent possible la réalité. Le stress pouvant générer des problèmes de nature psychologique et physique et ainsi influencer sur le taux d'absentéisme des enseignants (Bernard, Joyce et Rosewarne, 1983), il importe de développer des interventions préventives. Boutin (2002) ayant exprimé le besoin de développer les compétences communicationnelles des stagiaires du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et les stages comportant de multiples facteurs pouvant favoriser le stress, il s'agit de vérifier auprès de cette clientèle si l'apprentissage des idées réalistes a un impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage.

Pour ce faire, il s'agit d'abord d'identifier les apprentissages des étudiants-participants, lors de leur stage, sur les idées réalistes; puis de nommer les facteurs contextuels des étudiants en stage facilitant (ou limitant) l'apprentissage de ces idées; ensuite de comparer l'impact d'une intervention éducative selon les résultats obtenus par des pré et post mesures des niveaux subjectifs de stress et la fréquence des énoncés non réalistes des étudiants sur le plan groupal et individuel et enfin, de formuler des recommandations par rapport à l'encadrement des étudiants selon les résultats obtenus.

La méthodologie fait appel à la fois à des méthodes quantitatives et qualitatives. Les variables dépendantes de réalisme et d'anxiété sont mesurées à l'aide de l'Inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973) et l'Inventaire d'anxiété (Beck et Steer, 1993) alors que le stress est mesuré sur une base hebdomadaire à l'aide d'une échelle de Likert (1 à 10) tout au long du stage. Les sujets du groupe expérimental reçoivent un traitement sous forme d'atelier portant sur la thérapie émotive-rationnelle et répondent à une enquête composée d'un entretien téléphonique et d'un questionnaire écrit (versions longues). Les sujets du groupe contrôle ne participent qu'à l'enquête (version abrégée des entretiens et du questionnaire). Ainsi l'enquête permet de recueillir des données qualitatives que les inventaires seuls ne peuvent réunir.

Le premier chapitre de ce rapport de recherche présente la problématique dégagée à partir d'observations personnelles et de statistiques puisées dans la littérature. Le second chapitre approfondit trois concepts clés liés à la problématique : la thérapie émotive-rationnelle, le stress et l'apprentissage lors des stages. Ce chapitre se termine avec les objectifs de ce projet de recherche. Le troisième chapitre présente les procédures de la collecte de données, les variables dépendantes et les instruments de mesure. Il présente également le traitement qui prend la forme d'une intervention pédagogique. Le quatrième chapitre fait la présentation des résultats. Finalement les chapitres cinq et six présentent, l'un les éléments de discussion et l'autre, la conclusion.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Plusieurs études canadiennes portant sur le stress chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire ont été effectuées. Les résultats de l'étude de Proulx (1994) révèlent que 15% des enseignants sont touchés par l'épuisement professionnel tandis que l'étude pancanadienne de King et Peart (1992) rapporte que près de 17% des enseignants souffrent de stress élevé et qu'ils sont susceptibles de s'épuiser, diminuant ainsi leur efficacité au travail. Cette même étude nous rapporte que seulement 20% des enseignants vivent peu de stress. En 1995, Dionne-Proulx a désigné la bonne santé mentale comme cible prioritaire en matière de stratégies préventives pour les enseignants. Sans le savoir, elle devançait les pronostics de l'Organisation mondiale pour la santé (2001) qui prévoit que, si rien ne change à l'horizon 2020, les troubles dépressifs se classeront au deuxième rang mondial après les maladies cardiovasculaires. L'étude de St-Arnaud (2000) portant sur la réinsertion professionnelle d'enseignants en arrêt de travail de plus de trois semaines en raison d'un problème de santé mentale, avec diagnostic médical, révèle que 45% des sujets souffraient de dépression dont 19% de dépression majeure, 14% de troubles d'adaptation, d'ajustement avec humeur anxieuse, dépressive ou mixte et 12%, d'état anxio-dépressif. Quant à elle, Dionne-Proulx (1995) démontrait, dans son étude réalisée à partir du fichier informatique d'invalidité de la Régie des rentes du Québec, que l'enseignement dénombre le plus grand nombre de cas d'invalidité causée par les troubles mentaux (33,5%), soulignant que le stress au travail a des conséquences négatives potentielles à long terme chez les enseignants.

La profession enseignante comporte des facteurs environnementaux pouvant favoriser le stress dont notamment les stratégies d'enseignement, la gestion de classe, les relations avec les élèves et les collègues (Cutler, 1992). D'après Lazarus

(1993), le stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre l'interprétation qu'une personne fait suite à une évaluation de facteurs environnementaux internes ou externes et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. Les effets du stress peuvent être de nature de santé physique, par exemple des maux de tête, ou psychologique, par exemple l'épuisement professionnel. Les enseignants réagissent donc différemment aux facteurs environnementaux dits stressants, dépendamment de l'interprétation qu'ils en font. Les conséquences du stress affectent d'abord l'enseignant lui-même et les personnes qui l'entourent peuvent s'en affecter. Son irritabilité et son intolérance, par exemple, peuvent avoir une incidence sur les relations interpersonnelles qu'il entretient avec des gens faisant partie de son entourage : élèves, collègues, parents, membres de la direction, etc. Donc les gens peuvent s'influencer au contact d'une autre personne vivant du stress.

Dans ce contexte, l'acte de communication s'avère un outil important dans le travail de l'enseignant. Pour que cet acte de communication entre l'enseignant et une tierce personne se réalise adéquatement, le système d'encodage et de décodage des deux interlocuteurs joue un rôle important. Pour encoder ses idées, l'enseignant fait appel à un vocabulaire et à une syntaxe. Or pour les exprimer clairement, il est préférable que son vocabulaire soit précis et qu'il en fasse un usage exact. Parfois une syntaxe inadéquate, une expression ou un mot usuel imprécis ou inappropriés pour exprimer et communiquer sa pensée peut produire des erreurs de compréhension ou de décodage autant chez l'enseignant lui-même que chez son interlocuteur, faisant ainsi d'eux à la fois des émetteurs et des récepteurs (DeVito, Chassé et Vezeau, 2001). Ces erreurs de compréhension peuvent diminuer l'accomplissement des objectifs pédagogiques et peuvent influencer négativement la relation enseignant/élève. Au Québec, dès six ans, l'enfant fréquente à temps plein le milieu scolaire. Outre le milieu familial, c'est à l'école que l'enfant passe la plus grande partie de son temps. Pendant plus de dix ans, il s'y rendra quasi quotidiennement pour y retrouver ses compagnons de classe et ses enseignants. Au primaire, il verra tous les jours son enseignant-titulaire qui dispose de 900 heures de

temps d'enseignement<sup>2</sup> (MELS, 2006), période durant laquelle l'enseignant pourrait établir une relation agréable avec l'élève et un climat propice à son développement. Ainsi à l'intérieur de ces heures, l'enseignant, dans l'accomplissement des objectifs pédagogiques, influence non seulement le développement académique de l'enfant mais également son développement psychosocial. Dans sa relation avec lui, il voit notamment à établir un dialogue, à approfondir sa connaissance de soi et à l'aider à construire la réalité pour comprendre son environnement. Il l'influence par les idées qu'il véhicule. L'enfant décode les informations transmises à travers différents canaux : l'oral, l'écrit ou les comportements. Les idées de l'enseignant sont variées et dépendent de ses propres expériences en milieu familial, scolaire, professionnel ou du loisir. Que ce soit à l'étape de l'encodage ou du décodage, aussi bien chez l'enseignant que chez l'enfant, des erreurs de compréhension peuvent arriver et ainsi augmenter les chances que les acteurs se stressent.

Certes les incompréhensions font partie du quotidien et sont inhérentes à tout acte de communication interpersonnelle. Cependant dans le métier d'enseignant, la dimension de la dépendance de l'élève vis-à-vis son enseignant peut avoir une incidence négative sur la construction d'une réalité par l'élève. Dans son étude, Leroux (1988) conclut que les enfants âgés de six et neuf ans « [...] ont des idées irrationnelles dûes (sic) à une immaturité intellectuelle, affective et de logique scientifique mais également, à cause des influences environnementales [...] ». Le métier d'enseignant ayant notamment pour but d'aider les élèves dans leur compréhension personnelle et disciplinaire, la compétence communicationnelle est d'une importance prioritaire. D'autant plus prioritaire que l'enfant ne parvenant pas à penser avec une logique objective accepte le point de vue parental (*ibid.*), de l'adulte, tel celui de l'enseignant. Si le point de vue d'un enseignant est fondé sur l'expression d'une idée non réaliste, l'enfant risque de construire sa propre pensée sur des bases non réalistes grâce au processus de « modeling ».

---

<sup>2</sup> Le Gouvernement du Québec (MEQ, 2003) entend par temps d'enseignement le nombre annuel d'heures qu'un enseignant consacre à donner ses cours. La préparation de cours, l'aide aux élèves, le perfectionnement et les réunions de personnel ne sont pas pris en compte dans cette définition.

D'après Ellis (1977), au départ, si une idée est réaliste, le comportement est adéquat et engendre une émotion agréable où l'individu ressent le bien-être. Si au contraire, l'idée est non réaliste, la conséquence est un comportement inadéquat et une émotion désagréable. L'interprétation des faits influence le type, l'intensité et la durée de l'émotion et le comportement à adopter (Lazarus, 2003). Anxiété, colère, peur, jalousie sont quelques exemples d'émotions désagréables que peuvent ressentir les enseignants. Alcoolisme, dépendance chimique, dépression et stress (Palmer et Dryden, 1995) sont quelques exemples de conséquences à court, moyen ou long terme d'idées non réalistes qui n'ont pas été confrontées et qu'un individu peut vivre. Donc le contact avec des idées non réalistes a un impact négatif sur l'individu, et plus particulièrement chez l'enfant, l'élève.

Afin de réduire les chances de contact aux INR de l'enseignant par l'élève, il est souhaitable que le discours des enseignants reflète la réalité le plus souvent possible. La santé mentale des enseignants du primaire étant importante pour mener à bien le projet éducatif québécois et la suggestion de donner l'occasion aux stagiaires au Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de développer leurs capacités de communication (Boutin, 2002) ayant été exprimée, il apparaît important de se questionner sur la prévention chez les enseignants susceptibles de vivre souvent du stress en lien avec des idées non réalistes. Non seulement le stress est-il considéré comme un problème majeur en santé mentale mais aussi, souligne Dionne-Proulx (1995), le stress chez les enseignants est un problème qui continue de s'aggraver. En plus d'avoir des répercussions de nature psychologique et physiologique, le stress peut influencer sur le taux d'absentéisme (Bernard, Joyce et Rosewarne, 1983) et par le fait même avoir une répercussion économique, étant donné que les salaires constituent la principale source de dépenses en éducation (MEQ, 2003).



Les membres du personnel enseignant qui enregistrent le plus haut taux d'absentéisme sont les plus susceptibles de faire partie du groupe très stressé. Les participants qui s'étaient absentes pendant 11 jours ou plus durant l'année précédant notre enquête, étaient beaucoup plus nombreux à faire partie du groupe très stressé que ceux qui ne s'étaient pas du tout absentes ou qui avaient manqué de une à cinq journées seulement.<sup>3</sup>

Bernard, Joyce et Rosewarne (1983) signalent que l'un des signes à court terme du stress chez un enseignant est un taux d'absentéisme plus élevé tandis qu'une conséquence à long terme peut prendre la forme d'un épuisement professionnel. Dans le présent projet de recherche, il est postulé qu'un bas degré de réalisme chez un enseignant en formation le prédispose à vivre souvent du stress à l'école, où le nombre de facteurs environnementaux pouvant favoriser le stress sont élevés. La question de recherche est donc de vérifier si l'apprentissage des idées réalistes par des étudiants du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) aura un impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage.

---

<sup>3</sup> King et Peart (1992).

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche porte sur l'apprentissage des idées réalistes par des étudiants au BEPEP et son impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage. Ce second chapitre se divise en six parties où certains concepts théoriques clés seront abordés pour circonscrire la question de recherche. La première partie présente la thérapie émotive-rationnelle de Ellis (1977). La seconde partie traite du concept de stress et le stress ressenti chez les enseignants. La troisième partie aborde la perspective de la thérapie émotive-rationnelle sur le stress. La quatrième partie traite de l'apprentissage, tant dans sa dimension affective et la connaissance de soi qu'en regard des stages. La cinquième partie présente des études similaires à celles-ci et enfin, la dernière partie termine ce chapitre avec la présentation des objectifs de recherche.

### 2.1 LA THÉRAPIE ÉMOTIVO-RATIONNELLE

#### 2.1.1 Genèse et classification

Depuis un peu plus d'une cinquantaine d'années, le domaine de la psychologie s'est enrichi de la thérapie émotive-rationnelle (TER). Albert Ellis, psychanalyste orthodoxe puis psychothérapeute d'orientation psychanalytique, s'est nourri de ses propres expériences et des préceptes de philosophes grecs et romains comme Épicure, Épictète et Marc-Aurèle, de psychologues modernes comme Freud, Jung et Adler, et du behavioriste Watson pour créer cette approche. Ellis qualifie la thérapie émotive-rationnelle et la thérapie cognitive du comportement, qu'il a aussi créée, comme étant « les formes les plus efficaces d'autothérapie jamais inventées » (Ellis, 1999). La TER fait partie de la théorie des thérapies cognitivo-comportementales où le

processus de la cognition a le rôle le plus important dans la psychopathologie. Plusieurs modèles émergent de la théorie cognitivo-béaviorale: d'une part les théories postulant le déficit cognitif - comme par exemple la « Self instructional training» de Meichenbaum et l'« Interpersonal cognitive problem solving» de Spivack ; et d'autre part, celles postulant la distorsion cognitive dont fait partie la « Negative automatic thoughts» de Beck et la thérapie émotive-rationnelle d'Ellis. Bien que la TER soit une thérapie existant depuis les années 1950, elle est négligée dans la littérature scientifique. Selon Ellis (2001), plusieurs raisons expliquent ce fait. Il évoque notamment que le « Albert Ellis Institute for Rational Emotive Behavior Therapy » a un programme axé sur la formation, non pas sur la recherche et octroie des certificats plutôt que des diplômes de second ou troisième cycle. De plus, il amène l'argument que les praticiens adeptes de la TER sont d'abord intéressés à aider leurs clients plutôt qu'à alimenter la recherche en psychologie. Pour comprendre ce qu'est la thérapie émotive-rationnelle, il importe de définir ce qu'est une idée réaliste (IR) et une idée non réaliste (INR) sur lesquelles repose la théorie.

### 2.1.2 Définition d'idée réaliste et d'idée non réaliste

Ellis et Bernard (1983) conçoivent une INR (ou croyances) comme étant une philosophie personnelle absolue et impérative plutôt qu'un raisonnement fautif ou illogique. Ces croyances réfèrent généralement à une interprétation de la réalité. Quant au concept de réalisme, Ellis et Harper (1975) lui donne la signification suivante « raisonnable, efficace, qui n'est pas autodestructeur ». Kahn et Kahn (2001) rapportent que certains auteurs, spécialistes de la TER, se déclarent non satisfaits de la définition d'INR et réclament une définition plus claire. Cependant la définition d'Ellis demeure jusqu'ici celle sur laquelle se basent les études consultées et traitant de la TER. Toutefois Auger (2001) apporte une précision sur la classification d'une idée. Il souligne qu'une idée ne peut être classée que dans trois catégories. Une idée peut être réaliste parce qu'elle correspond à la réalité. Une idée peut être non réaliste parce qu'elle ne correspond pas à la réalité.

Puis à défaut de connaître la réalité, une idée sera classée comme « incertaine » ou « douteuse ». Le concept d'idées non réalistes occupe la position B du modèle ABCDE (Ellis, 1977) utilisé par la TER.

### 2.1.3 Le modèle ABCDE des idées non réalistes (Ellis, 1977)

La TER est basée sur le modèle ABCDE (*ibid.*) où A représente un événement déclencheur («Activating event»); B, les croyances ou INR (« Beliefs »); C, les conséquences émotives et comportementales (« emotional and behavioral Consequences »); D, la confrontation ou contestation des INR, l'un des jalons importants de l'approche (« Disputation »); et E, les effets nouveaux sur les plans cognitifs et comportementaux (« Effect »). La figure 2.1 présente ce modèle.

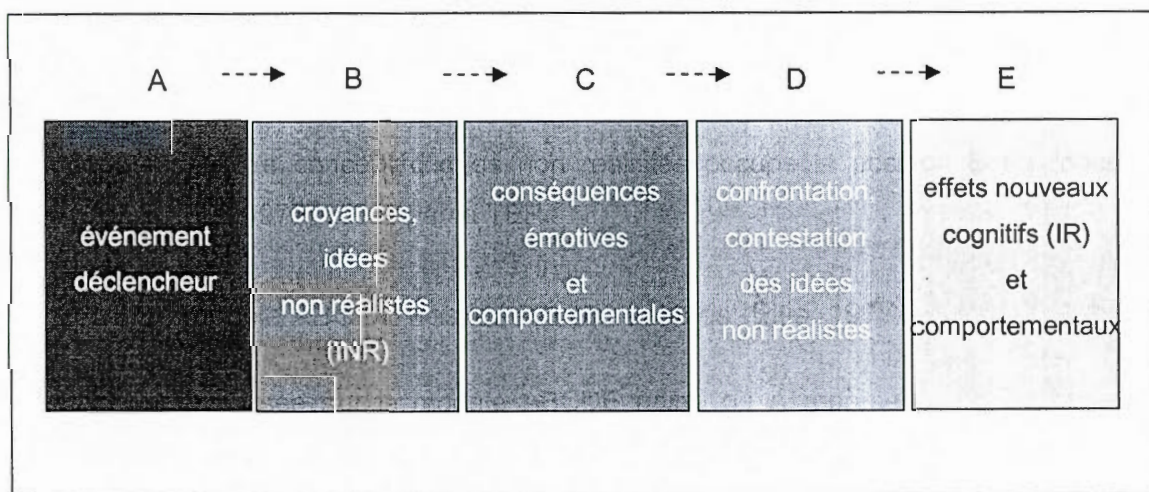


Figure 2.1: Modèle ABCDE des idées non réalistes (Ellis, 1977).

À partir d'un événement déclencheur intérieur ou extérieur (A) - un événement est considéré extérieur lorsqu'il peut être vérifié par une tierce personne (Dryden et DiGiuseppe, 1999) - l'individu se réfère aux croyances ou idées non réalistes (B) qu'il a emmagasinées depuis sa naissance et qui expliquent sa conception du monde, ses convictions et sa philosophie. Dépendamment de la nature des croyances et/ou idées auxquelles il se réfère pour un événement donné, il se fera vivre des émotions agréables (si réalistes) ou désagréables (si non réalistes) et



adoptera un comportement adéquat ou inadéquat (C). Si les croyances et/ou idées sont flexibles, elles sont dites réalistes et sont exprimées en termes de désir, de souhait, de volonté ou de préférence. Elles sont vues comme des conditions et sont relatives. La TER utilise la confrontation ou contestation (D) pour que l'individu remette en question ses pensées non réalistes dans des événements donnés afin qu'il puisse se baser sur des idées réalistes pour faire son interprétation. Une fois qu'une idée est réaliste, il ressent un bien-être émotif et adopte un comportement adéquat (E). La communication orale et la communication écrite s'avèrent des moyens efficaces de détection pour identifier les IR et les INR.

#### 2.1.4 Détecter les idées non réalistes

D'après la TER, le discours d'une personne qui se réfère à une IR pour réagir à un événement se traduit par des « il est préférable que », « je souhaiterais que », « il est possible que », etc. (Auger, 2001). À l'inverse, lorsque les croyances sont rigides et non flexibles, elles sont dites non réalistes et prennent souvent la forme d'une obligation (Dryden et Neeman, 1996). Dès les débuts de la TER, Ellis a identifié les dix principales INR (voir appendice C, p. 84). Le discours d'une personne qui se réfère à une INR pour réagir à un événement se traduit par des « il faut », « je dois », « je ne peux pas », « c'est impossible », etc. (Auger, 2001). Les INR peuvent être regroupées en trois catégories d'obligation : « je dois... » ; « tu dois... » et « le monde doit... » (Dryden et Neeman, 1996). Habituellement lorsque l'attente d'une obligation n'est pas atteinte, des conclusions non réalistes sont faites pouvant se traduire de trois façons : l'exagération, l'intolérance et la condamnation (Dryden, 1996). Dans le monde de l'éducation une attente non comblée de la part d'un enseignant peut avoir une incidence sur la relation qu'il a avec un élève. Par exemple, en début d'année scolaire, Jonathan n'a pas fait son devoir pendant quatre semaines consécutives; Josée, son enseignante, convaincue qu'il **doit** les faire, en conclut qu'il ne les fait **jamais**. Il y a ainsi des chances que, souvent tout au long de l'année scolaire, Josée condamne Jonathan avec cette idée qu'elle s'est créée. C'est sa création, car dans les faits Jonathan fait ses devoirs plus souvent

qu'autrement. Le terme **jamais** utilisé par Josée est une expression inappropriée qui ne reflète pas la réalité. C'est à partir de ses croyances que l'individu construit sa perception de l'événement et en fait une interprétation, à partir de l'évaluation qu'il en a fait (Lazarus, 1993). L'interprétation de la réalité influence l'intensité et la durée de l'émotion exprimée et le comportement à adopter (Lazarus, 2003). Si au départ, l'idée est non réaliste, la conséquence augmente la chance qu'un comportement inadéquat et qu'une émotion désagréable soient choisis par la personne avec l'INR. Dans l'exemple précédent, il y a des chances que Josée, si elle ne confronte pas sa croyance, développe une intolérance à l'endroit de Jonathan en l'ignorant ou en adoptant des mesures disciplinaires possiblement démesurées par exemple. Si au contraire, elle conteste son INR, il y a des chances qu'elle s'intéresse aux motifs des devoirs non faits par Jonathan, dans le but de comprendre la réalité de son élève. La disponibilité d'esprit de Josée pourrait aider Jonathan non seulement sur le plan disciplinaire mais également sur celui de son développement personnel et social. Ainsi dans la relation enseignante-élève, eut-il été préférable que Josée ait une volonté de comprendre la réalité de Jonathan plutôt que de conclure rapidement. En ayant des IR et en tentant de connaître davantage son élève et son univers, l'enseignant a plus de chance de développer une relation constructive avec lui. Comme le souligne Marsollier (2004) :

La qualité des relations que crée l'enseignant à chaque moment avec ses élèves constitue [...] une composante déterminante non seulement pour la réussite scolaire, mais aussi pour la diffusion de valeurs humaines dans les comportements sociaux.

L'enseignant occupe donc une position clé où l'élève peut influencer son bien-être ainsi que ses apprentissages. Une fréquence élevée de réalisme est un atout pour lui pour s'aider à détecter ses propres émotions désagréables et INR ainsi que celles des élèves. Ainsi l'enseignant serait mieux outillé pour faire une intervention pédagogique auprès de l'élève et aurait le potentiel de pouvoir vivre moins souvent des émotions désagréables ou dites négatives selon Lazarus (1993): colère, anxiété, peur, culpabilité, honte, tristesse, envie, jalousie et dégoût. L'alcoolisme, la

dépendance chimique, la phobie, la gestion du temps inefficace, les problèmes de nutrition (anorexie, boulimie, obésité) et le stress sont quelques exemples de comportements inadéquats (Palmer et Dryden, 1995) en lien avec des émotions désagréables. À l'inverse, si l'idée est réaliste, le comportement a plus de chance d'être adéquat, engendrant une émotion agréable où l'individu pourrait ressentir du bien-être. La figure 2.2 illustre ce concept en intégrant les neuf émotions dites négatives de Lazarus (1993), soit la colère, la peur, l'anxiété, la culpabilité, la honte, la tristesse, l'envie, la jalousie et le dégoût, et ses quatre émotions dites positives, soit la joie, la fierté, le soulagement et l'amour.

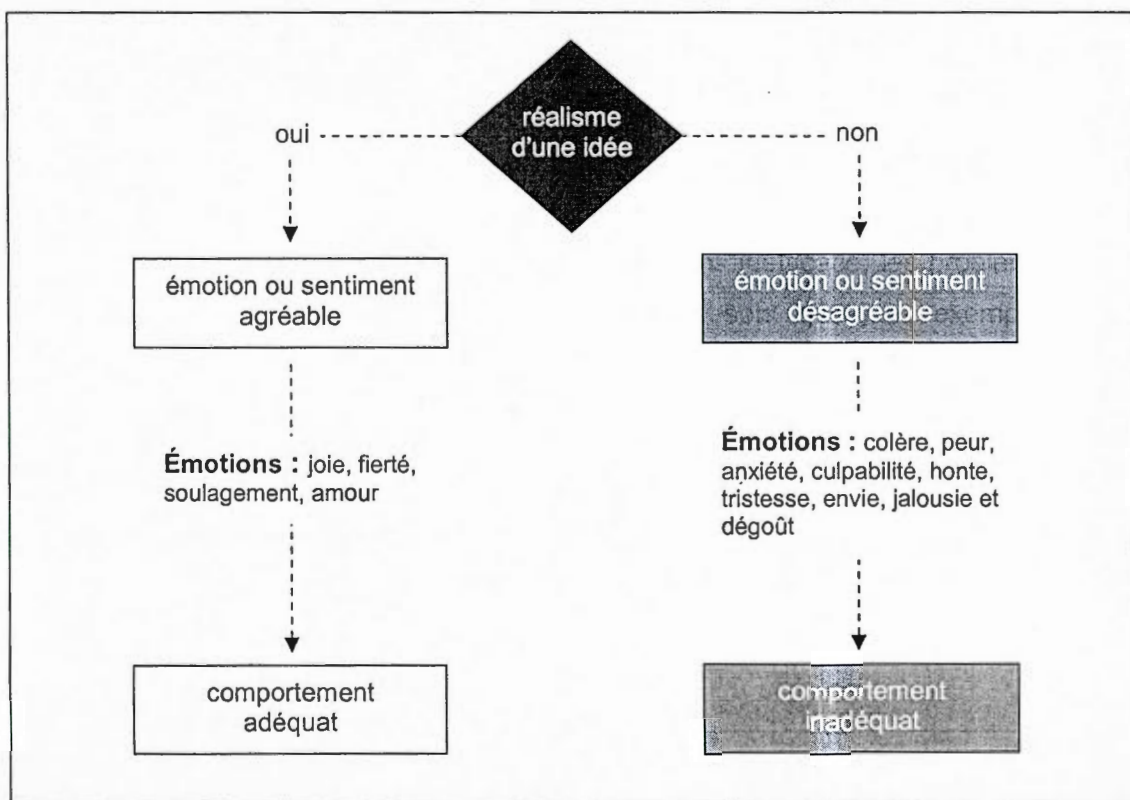


Figure 2.2: Influence du réalisme sur les émotions et les comportements.

La communication, qu'elle se fasse de façon verbale ou écrite, est un moyen de pouvoir détecter les INR et les émotions désagréables. Certes une émotion comme l'anxiété n'est pas nécessairement synonyme de comportements inadéquats. C'est



grâce à elle que des vies sont préservées lors d'événements dangereux (Ellis, 1999). Ainsi vivre du stress n'est pas toujours nuisible; il peut faire en sorte que l'individu augmente, par exemple, sa productivité au travail, et qu'il en retire des effets bénéfiques. Cependant quand l'état de stress au travail se prolonge, il peut à l'inverse nuire à la santé physique et mentale d'une personne et plus particulièrement d'un enseignant (Dionne-Proulx, 1995).

## 2.2 LE STRESS

### 2.2.1 Définition

Selon Selye (1974), le stress est une « réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui est faite. » Selye est à l'origine du concept du Syndrome Général d'Adaptation qui comporte trois phases consécutives : la première, phase d'alarme où le corps réagit à une situation stressante par la libération d'hormones, ce qui se traduit notamment par une augmentation de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle; la seconde, phase de résistance où d'autres hormones sont sécrétées, elles augmentent le taux de sucre dans le sang; finalement la dernière, phase d'épuisement qui se caractérise par le fait que l'organisme est submergé d'hormones qui peuvent aller jusqu'à nuire à la santé. Si Selye a d'abord traité le domaine du stress d'un point de vue biologique, cette notion a aussi été étudiée d'un point de vue psychologique par d'autres recherches. Lazarus s'est d'abord attardé durant les années 1960 à ce dernier aspect. Il a contribué de façon notable à documenter la question. Il a d'ailleurs conçu un modèle transactionnel qui représente le stress comme un ensemble de transactions entre la personne et son environnement et qui met l'accent sur le processus d'évaluation de la situation (Lazarus et Folkman, 1984). Lazarus considère le stress comme un sous-ensemble de réponses émotives dont fait partie l'anxiété (Lazarus, 1993). Selon lui (*ibid.*), une émotion n'est pas seulement la réponse à une contrainte ou un facteur environnemental mais également à une relation qu'une personne fait entre ce facteur et ses croyances pour en faire une interprétation. Ainsi le stress et notamment l'anxiété ne sont pas



seulement causés par les facteurs environnementaux mais également par la relation qu'une personne fait entre ses croyances et un facteur environnemental. Selon lui (*ibid.*), l'individu réfère pour toute émotion à une thématique relationnelle propre à cette émotion. L'individu vivant l'anxiété, par exemple, croit faire face à une menace potentielle existentielle. Lazarus (2003) définit deux types d'évaluation de la situation: l'un automatique et inconscient alors que l'autre s'effectue de façon délibérée, implique des efforts de la part de l'individu et fait appel à la cognition. Au travail, l'enseignant, comme tout individu, vit avec des sources pouvant favoriser le stress, par exemple la gestion de classe (Cutler, 1992). Alors le stress, en tant que sous-ensemble des émotions, agissant sur le physique et la cognition, il y a des chances qu'il influe sur la relation enseignant/élève.

### 2.2.2 Le stress chez les enseignants

King et Peart (1992) ont réalisé une étude nationale commandée par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Ces auteurs ont inclus six énoncés qui visaient à mesurer le stress associé à la profession enseignante et ont posé aux membres de l'échantillon rencontrés des questions sur la thématique du stress. Il en résulte que 20 p. 100 des enseignants ont été classés dans le groupe peu stressé. Des 80 p. 100 restant, 17 p. 100 sont classés très stressés. King et Peart (*ibid.*) fournissent des informations sur les extrêmes mais aucune sur la moyenne qui constitue 63 p. 100 de la population de l'échantillonnage. Cette étude porte à croire que les enseignants n'échappent pas au stress dans le cadre de leur fonction. Selon cette étude, les jeunes membres du personnel enseignant (en terme d'âge et non pas d'ancienneté) sont plus nombreux à vivre un niveau de stress élevé comparativement à leurs collègues de plus de 51 ans. Dans les groupes de moins de 51 ans de l'étude de King et Peart (1992), il y a peu de différence entre les groupes peu et très stressés. Ces conclusions vont dans le même sens qu'une étude de Bernard (1988):

« Experienced teachers were found to be less irrational than teachers with little experience. In addition teachers high in irrationality were found to experience more stress than those who were less irrational. »

Dionne-Proulx (1995), quant à elle, a fait la recension des écrits où elle a dégagé que le stress constitue l'un des problèmes majeurs chez les enseignants. Cela explique peut-être en partie le taux de persévérance des nouveaux enseignants : 15% des nouveaux enseignants de la grande région de Montréal et un peu plus de 20% pour les autres régions du Québec quittent leur emploi durant les cinq premières années de leur pratique (Ouellette et Raymond, 2003). Non seulement les écoles se voient-elles affectées par la désertion permanente d'effectif mais également par une désertion occasionnelle reliées aux troubles de santé mentale. 45% des sujets d'une étude réalisée par St-Arnaud (2000) portant sur la réinsertion professionnelle d'enseignants qui se sont absentés plus de trois semaines pour des raisons reliées à des problèmes de santé mentale, toute cause confondue, vivaient une dépression (dont 19% d'une dépression majeure, 11% de dépression nerveuse, 7,5% de dépression circonstancielle et 7,5% de dépression endogène); 14% vivaient des troubles d'adaptation, d'ajustement avec humeur anxieuse, dépressive ou mixte; et finalement, 12% vivaient un état anxio-dépressif. Ces troubles de santé mentale que peut vivre un enseignant n'ont pas que des conséquences sur lui-même mais, également sur son entourage, influençant ainsi potentiellement les facteurs environnementaux stressants, entre autres, des élèves et de la direction.

### 2.3 STRESS ET IDÉES NON RÉALISTES

La définition de stress dans la perspective de la TER rejoint celle de Lazarus (1993) en ce qui a trait au processus d'évaluation de la situation : les conditions favorisant le stress varient de façon significative selon la perception et la cognition des personnes qui réagissent à ces conditions :

« Proponents of RET contend that certain teachers, given their personality, are likely to bring irrational attitudes to their teaching environment and that these attitudes will lead them to experience teaching demands and threats as more emotionally stressful than those teachers who confront the same teaching stressors from a more rational perspective. »<sup>4</sup>

Bernard et Joyce (1984) ont dégagé, lors d'une étude ayant pour objet la contribution des INR sur le stress des enseignants, une liste des 16 principales INR liées au contexte de travail des enseignants et le plus souvent véhiculées par eux (voir appendice C, p. 85). Les résultats montrent qu'en effet les idées non réalistes peuvent contribuer au stress des enseignants. Les idées non réalistes de cette liste sont toutes formulées en termes d'obligation, d'exagération, d'intolérance, et/ou de condamnation.

Plusieurs indices permettent de détecter les INR contenues dans cette liste, par exemple, l'utilisation du verbe *devoir*, qui a pris ici la forme de « je dois », « ils doivent », traduisant l'INR d'obligation (idées n° 1, 2, 3, 4, 6, 12, 13, 15). Plus souvent un individu fait appel à des INR d'obligation avec des conclusions formulées en termes d'exagération, d'intolérance ou de condamnation, plus il est susceptible d'avoir un bas degré de réalisme. Le contexte de travail d'un enseignant offre une fréquence d'exposition élevée aux idées non réalistes vu le nombre élevé de facteurs environnementaux pouvant favoriser le stress.

« The relationship between teacher stress, teacher irrationality, and self-reported coping skills (i.e., classroom discipline skills, time management skills, relaxation skills, communication skills, assertion skills, emotional control skills, and overall teaching skills) was also examined. The results suggested that teacher irrationality was more strongly associated with teacher stress than self-appraised coping skills. »<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Forman (1990).

<sup>5</sup> *Ibid.*

Le futur enseignant lors de son dernier stage en sera à sa première prise en charge complète dans un milieu réel et sera exposé à connaître un nombre élevé de nouveaux facteurs environnementaux, de nouvelles situations, pour lesquelles il aura recours à ses idées pour y évoluer.

## 2.4 L'APPRENTISSAGE

### 2.4.1 Les stages

Les stages permettent aux étudiants de s'initier à l'exercice de leur future profession et leur offrent la possibilité de mettre en pratique dans un milieu réel la formation de base reçue durant leurs études à l'université. Pendant vingt-cinq ans, 1969 à 1994, les universités québécoises ont accordé plus d'importance dans leur programme de formation à l'enseignement à la formation de base plutôt qu'à la formation pratique. En 1994, les recommandations formulées par le MEQ apportent un vent de changements dans la notion de stage, s'intégrant désormais dans une formation à caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Il recommande notamment aux universités de répartir les stages des futurs enseignants tout le long de leur scolarité qui passe de trois à quatre ans et d'accorder plus d'importance en termes d'accréditation et de temps de présence à l'école au stage de la dernière année de formation (MEQ, 1994). Avec ce programme de formation, le nombre total d'heures consacrées aux stages passe de 250 à 700. Le temps de présence à l'école pour le dernier stage pour le programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire varie d'une université à l'autre. Le nombre de jours varie entre 35, soit l'équivalent de sept semaines de travail, et 100, soit l'équivalent de 20 semaines alors que le nombre de crédits, quant à lui, varie de 6 à 15 crédits (Desrosiers et Gervais, 2000).

Mais l'année 1994 n'est pas la seule année à faire connaître des changements au programme de formation. En effet, l'année 2001 amène également avec elle des changements avec la publication par le MEQ du *Programme de formation de l'école*

*québécoise pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire.* Les universités québécoises offrant le BEPEP ont toutes reçu l'agrément de leur nouveau et dernier programme. Toutefois au moment du dépôt du présent rapport, elles ne sont pas toutes rendues au même stade d'implantation, dépendamment de leur date d'agrément. Dans chacune d'elles, l'implantation se fait progressivement, avec l'arrivée des nouvelles cohortes. Elles se retrouvent donc à donner en même temps deux programmes différents mais où les stages demeurent obligatoires pour tous. Peu importe à quelle université il est inscrit, les stages offrent à l'étudiant la possibilité de faire des apprentissages. Or pour faire des apprentissages aux niveaux, entre autres, disciplinaire et de soi, il importe que l'esprit de l'étudiant soit disponible.

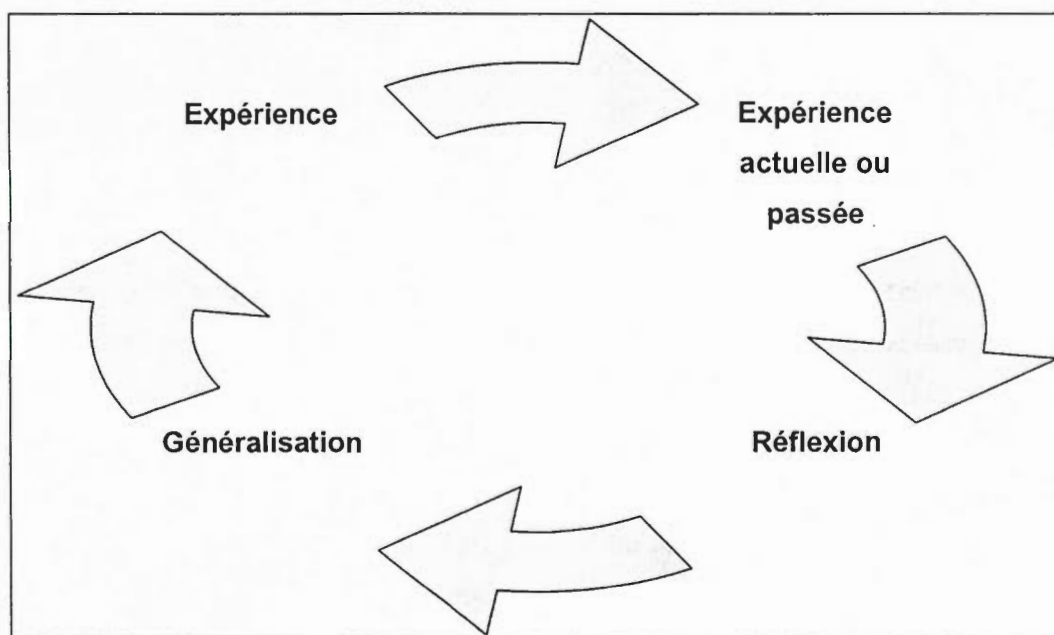
Certes l'étudiant, qui vivra une expérience comme celle du dernier stage peut notamment occuper son esprit par des appréhensions, voire des perceptions de menaces possibles pour son bien-être physique ou psychologique. Avec ce genre de croyances, il vivrait de l'anxiété dont Beck (1997) dégage deux types : l'anxiété normale et l'anxiété pathologique. Il est attendu de l'étudiant à l'aube de son quatrième stage qu'il vive la première. Toutefois il y a des chances que la seconde, l'anxiété pathologique, porte atteinte à ses apprentissages puisqu'elle se caractérise par la surestimation de la perception d'une menace combinée à une sous estimation de ses propres ressources d'adaptation (*ibid.*). Ainsi l'anxiété pathologique pourrait être une entrave aux apprentissages de l'étudiant, à la possibilité de réfléchir sur sa pratique et de se construire une expérience.

#### 2.4.2 La pratique réflexive et le cycle d'apprentissage expérientiel

Le stage s'avère un point de départ propice pour le futur enseignant pour réfléchir et faire des apprentissages sur ce qu'il vit. Durant cette expérience, il sera appelé à réfléchir sur sa propre pratique, aussi bien **dans l'action** que **sur l'action**. Selon Schön (1994), toute action professionnelle, même dans l'urgence, résulte d'une réflexion **dans l'action**, basée notamment sur des savoirs implicites et tacites. Une



analyse **sur l'action** faite après coup par le praticien lui permet de faire le transfert de ses apprentissages dans de nouvelles expériences (Schön, 1996). Ainsi assiste-t-on à un processus dynamique entre la théorisation et la pratique. Dans ce contexte, former un praticien à la réflexion demeure un enjeu important à considérer (Perrenoud, 2001) et il importe de développer des stratégies d'enseignement, d'accompagnement et d'intervention pour y arriver. Ces stratégies peuvent être intégrées à l'intérieur du cycle d'apprentissage expérientiel (CAE) des éducateurs Kolb et Fry (1975) (voir figure 2.3).



**Figure 2.3 : Le cycle d'apprentissage expérientiel.** (Tiré de De Rosenroll, Saunders et Carr, 1993)

Kolb et Fry (*ibid.*) soutiennent que le point de départ du cycle d'apprentissage peut être l'une ou l'autre des quatre phases qui le composent. Toutefois ils suggèrent de privilégier l'expérience actuelle (*ibid.*) où l'apprenant est appelé à participer à une activité qui peut prendre par exemple la forme d'une formation, d'une intervention ou d'un accompagnement. Dans ce contexte, l'étudiant est ensuite appelé à faire part de ses réflexions à partir, par exemple, d'impressions ou d'observations qu'il a eues ou faites par rapport à une expérience qu'il vit ou d'une expérience passée (*ibid.*).

Pour ce faire, il peut avoir recours entre autres à l'écrit (carnet, journal de bord, questionnaire etc.) ou à la parole (discussion de groupe, entrevue, etc.). Il peut durant cette phase, par exemple, identifier des émotions désagréables. Dans une troisième phase, l'étudiant est appelé à réfléchir sur ses expériences et théories personnelles afin qu'il puisse les généraliser et les transposer dans des expériences ultérieures (*ibid.*). Ce peut être l'occasion d'identifier et de confronter des idées non réalistes. Finalement le cycle d'apprentissage est complété lorsque l'étudiant utilise de manière concrète le fruit de ses réflexions et les intègre dans sa pratique, dans l'action, approfondissant ainsi la connaissance qu'il a sur lui-même et sa pratique (*ibid.*).

#### 2.4.3 Dimension affective et connaissance de soi

Le stage permet de plonger le futur enseignant dans une situation d'apprentissage en contexte professionnel. Ce nouvel environnement lui permet de traiter une série de nouvelles informations en lien avec sa future profession. Les sciences cognitivo-comportementales sont aussi dédiées, à l'instar des sciences cognitives, aux processus cognitifs, mais elles n'élaguent pas d'emblée la dimension affective de l'apprentissage.

Ainsi la thérapie émotivo-rationnelle se concentre-t-elle à la fois sur la cognition, les comportements, les émotions et les sentiments. Bien que cette approche semble opposer raison et émotion, ces deux processus sont intimement liés et ce, de façon complexe pour que l'humain agisse :

« It is clear that cognition is not inherently rational (Kahneman, Slovic, & Tversky, 1982), nor is emotion irrational (Frijda, 1986; Oatley, 1992). Instead the two processes and their slower cognitive knowing processes to guide adaptive action in complex interpersonal environments. »<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Greenberg (1993).

Dans cette optique, la connaissance de soi est un long processus qui s'inscrit à travers les cycles de vie d'un individu. Le BEPEP ayant une durée limitée dans la vie d'un futur enseignant, dont le but principal est d'accompagner l'élève dans ses apprentissages, tant sur le plan académique que psychosocial, il semble pertinent de lui offrir l'opportunité d'approfondir la connaissance qu'il a déjà de lui-même. Cet approfondissement de la connaissance de soi permet d'avoir davantage accès, pour reprendre les termes de Meyor (2002), à un monde sensible et à être touché et ainsi permettre l'élargissement de la compréhension de soi et d'autrui. Pour ce faire, les pratiques cognitives en milieu éducatif peuvent se réclamer de deux directions : de l'outillage ou du fondement (*ibid.*). La première direction se résume à ajouter une pratique qui vise le changement des cognitions dans la boîte à outils de l'enseignant, rassemblant déjà plusieurs pratiques; et la seconde, à enraciner le changement des structures cognitives. L'enracinement prend du temps et si le BEPEP ne compte que quatre ans de formation pour le futur enseignant, le dernier stage, quant à lui, est une situation d'apprentissage dont la durée de vie se compte en terme de semaines plutôt qu'en terme d'années.

## 2.5 ÉTUDES SIMILAIRES

Bien que plusieurs recherches aient étudié l'incidence, la cause et les effets du stress chez les enseignants, bien peu, dont la plupart ont été réalisées aux États-Unis, ont étudié les interventions portant sur la gestion du stress par la TER. Ainsi Bernard, Joyce et Rosewarne (1983) ont développé un programme de réduction du stress pour les enseignants, constitué de 10 à 12 sessions d'une durée variant d'une heure trente à deux heures chacune. Forman (1990), quant à elle, a intégré un programme de formation constitué de 10 sessions d'une heure trente à l'intérieur d'un programme plus large d'inoculation du stress, initialement conceptualisé par Meichenbaum. Ce programme ne s'attardait pas qu'aux enseignants mais également au personnel d'une école. Dans les deux cas, ces recherches montrent des évidences sur l'efficacité d'un tel type de programme de formation basé sur la TER pour réduire le stress chez les enseignants. La durée de la formation a une incidence sur les résultats et il est recommandé pour assister à des changements de



comportements d'allouer suffisamment de temps aux activités pratiques pour jeter des bases appropriées (Forman, 1990). Au Québec, l'expérience la plus proche par son caractère éducatif est celle du Centre de formation professionnelle en psychothérapie émotive-rationnelle du Québec, fondé par Lucien Auger. Cependant ses formations ne visent pas la diminution du stress et s'adresse aux intervenants plutôt qu'aux éducateurs préscolaires et enseignants du primaire. La présente étude se démarque par le fait qu'elle étudie l'impact de la TER sur le stress chez les futurs enseignants du primaire et du préscolaire et ce, au Québec.

## 2.6 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La recherche vise à vérifier l'apprentissage des idées réalistes et son impact sur le stress vécu par des étudiants au BEPEP durant leur dernier stage. Ce projet de recherche a pour objectifs spécifiques :

- 1) d'identifier des apprentissages des étudiants-participants, lors de leur stage, sur les idées réalistes;
- 2) de nommer les facteurs contextuels des étudiants en stage facilitant (ou limitant) l'apprentissage des idées réalistes selon les réponses des participants de ce projet de recherche (notamment la charge de travail, la disponibilité, etc.);
- 3) de comparer l'impact d'une intervention éducative selon les résultats obtenus par des pré et post mesures des niveaux subjectifs de stress et la fréquence des énoncés non réalistes des étudiants du Baccalauréat, futurs enseignants du primaire et du préscolaire en stage, sur le plan groupal et individuel;
- 4) de formuler des recommandations par rapport à l'encadrement des étudiants selon les résultats obtenus.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente les composantes méthodologiques qui permettent de vérifier si l'apprentissage des idées réalistes d'un enseignant en formation au BEPEP a un impact sur son niveau de stress durant son dernier stage. La première section décrit l'échantillon de l'étude dont la méthodologie est une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives. La deuxième section présente les procédures. La troisième section décrit les variables et les instruments de mesure. Enfin, la quatrième section présente le traitement qui prend dans cette recherche la forme d'une intervention pédagogique.

#### 3.1 L'ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE

Dans cette recherche, la population visée est formée d'étudiants à leur quatrième et dernier stage du BEPEP. Étant donné le manque d'uniformité des programmes de stage dans les universités du Québec, le recrutement des sujets est effectué dans une seule université pour constituer l'échantillon. La méthode d'échantillonnage préconisée s'appuie sur la base du volontariat.

##### 3.1.1 Contexte des sujets

Il est prévu au programme de formation du BEPEP que les étudiants prennent la charge complète d'un groupe, ou de son équivalent, lors du quatrième stage. La prise en charge complète d'un groupe implique que les étudiants ont à effectuer toutes les tâches inhérentes à la profession enseignante : gestion de classe, préparation de cours, suivi des élèves, évaluation des apprentissages, correction, entrée de notes, rencontres de parents, etc. Des mécanismes d'accompagnement

sont en place pour assurer l'encadrement du stagiaire grâce au partenariat université – école associée (ou commission scolaire). Ainsi l'étudiant peut compter sur l'accompagnement d'un superviseur de stage et d'un enseignant-associé qui l'encadrent dans toutes les tâches. Pendant cette phase, l'étudiant, quant à lui, a notamment à veiller à atteindre les objectifs pédagogiques fixés par le programme du MELS et ce, en collaboration avec son enseignant-associé.

### 3.2 PROCÉDURES

#### 3.2.1 Recrutement

Pour les fins de recrutement, les étudiants inscrits au quatrième stage du BEPEP sont rencontrés durant l'un ou l'autre de leur cours. Le calendrier de la collecte de données (voir appendice A, p. 76) leur est présenté. Tous les volontaires lisent et signent un formulaire de consentement (voir appendice A, p. 77). La méthode d'échantillonnage préconisée a pour base la disponibilité des sujets pour assister ou non à une formation sur la TER, la seconde étape de la collecte de données (voir figure 3.1, p. 27). Les sujets disponibles pour la formation font partie du groupe expérimental alors que les autres, du groupe contrôle.

#### 3.2.2 Les étapes de la collecte de données

La collecte de données est composée de quatre étapes (voir figure 3.1, p. 27). La première étape consiste à ce que le participant complète deux pré-tests : l'un pour mesurer son degré de réalisme et l'autre, pour mesurer la sévérité de son anxiété. Les pré-tests sont administrés durant la semaine précédant le stage. La seconde étape consiste à ce que le participant suive, s'il fait partie du groupe expérimental, une formation de deux heures portant sur la TER avant le début de son dernier stage. La troisième étape consiste et ce, tout le long du stage, à ce qu'il réponde sur une base hebdomadaire à une enquête sous forme d'entrevue semi-dirigée téléphonique ou questionnaire écrit, selon le cas. Les participants du groupe expérimental complètent une version longue (voir appendice D, p. 95) alors que

ceux du groupe contrôle complète une version abrégée (voir appendice D, p. 97). Enfin, la dernière étape consiste à ce que le participant complète deux post-tests : l'un pour mesurer son degré de réalisme et l'autre, pour mesurer la sévérité de son anxiété. Les post-tests sont administrés le lendemain du dernier jour de stage. Les post-tests clôturent la collecte de données. Une lettre de remerciements est alors remise aux participants (voir appendice B, p. 80).

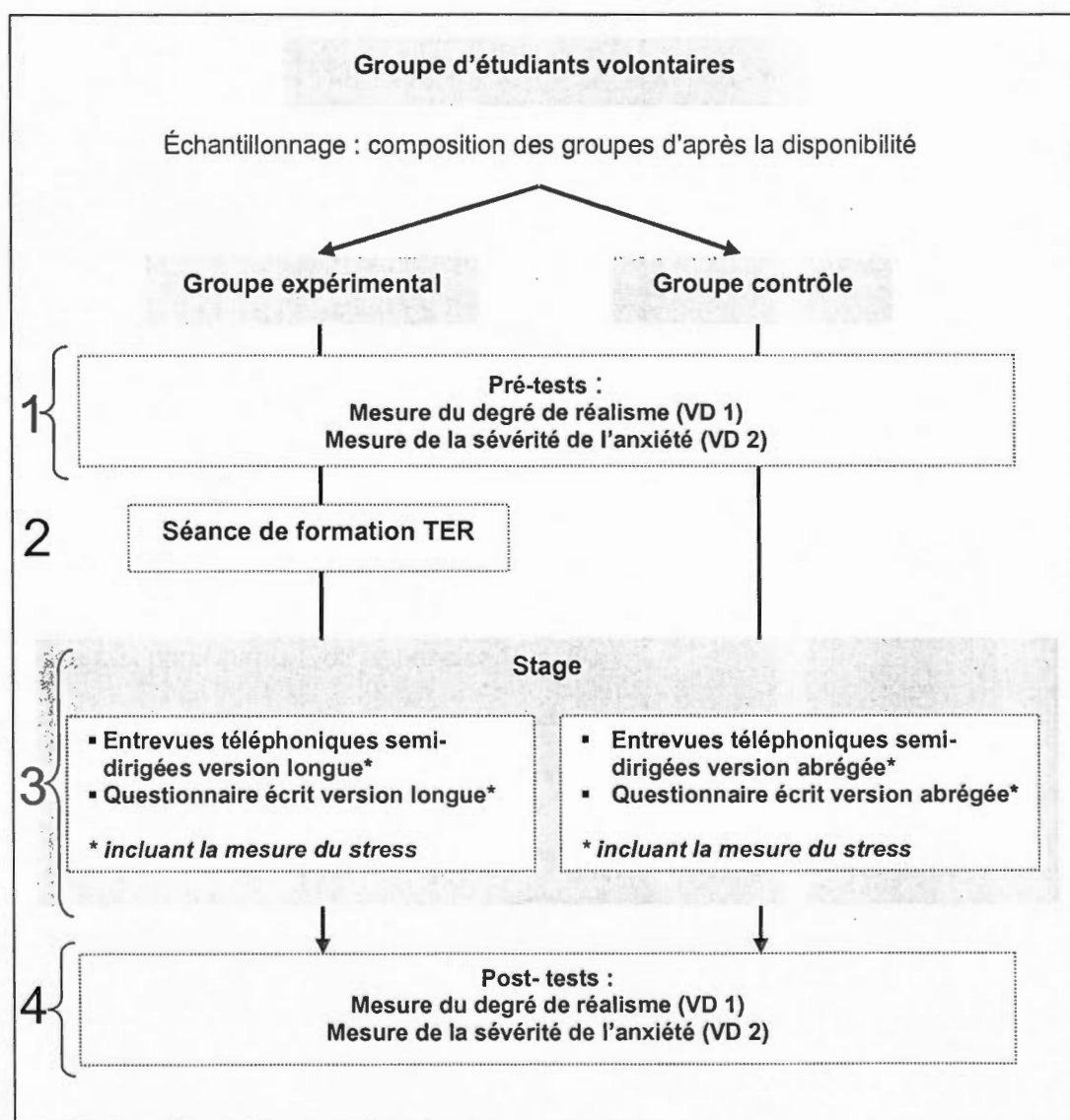


Figure 3. 1: Étapes de la collecte de données.



Selon le modèle de Lessard-Hébert et al. (1996), cette recherche est une combinaison de plusieurs techniques, soit l'entrevue (enquête orale) et le questionnaire (enquête écrite) et fait appel à plusieurs variables et instruments de mesure.

### 3.3 VARIABLES ET INSTRUMENTS DE MESURE

Cette recherche est composée de deux variables dépendantes : le degré de réalisme et la sévérité de l'anxiété.

#### 3.3.1 Première variable dépendante : le degré de réalisme

L'inventaire des comportements réalistes développé par Shorkey et Whiteman (1973) est utilisé pour mesurer le degré de réalisme des sujets. Dans cette recherche, il est postulé que le degré de réalisme influence le niveau de stress d'un enseignant. Le degré de réalisme est d'abord mesuré en pré-test, soit avant le stage puis en post-test, après le stage. L'inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973) - test papier, stylo - prend la forme d'une échelle de type Guttman. Il est composé de 37 énoncés de forme déclarative où le répondant est invité à faire un choix entre cinq différentes réponses, comprenant un point milieu: de *parfaitement en désaccord* à *parfaitement d'accord*. Ces énoncés sont placés selon un ordre croissant de façon à refléter une intensité progressive d'un facteur. Dans leur inventaire, Shorkey et Whiteman (*ibid.*) ont dégagé onze différents facteurs. Cet instrument de mesure pour vérifier le degré de réalisme d'un adulte a été scientifiquement évalué par Shorkey et Whiteman (1977). L'évaluation a été effectuée auprès d'un échantillon dont les caractéristiques sont similaires à celles de la présente étude: des étudiants universitaires de premier cycle qui ont suivi un atelier de formation basé sur la TER, d'une durée de deux heures et dont les principales composantes sont présentées à la section 3.4.1 (voir p. 31). La validité et la fidélité est de 0,90 obtenu par la méthode pré et post-test. Une des faiblesses de cet instrument est que les répondants peuvent rechercher une certaine désirabilité sociale. Une autre faiblesse est que l'inventaire n'était disponible qu'en anglais au



moment de cette recherche alors que la population visée par cette recherche est francophone. Une traduction de l'instrument a donc été effectuée. La démarche utilisée pour valider transculturellement cet instrument rejoint plusieurs des recommandations de Vallerand, Guay et Hess (2000). Dans une première phase, la traduction a été réalisée par l'auteure de cette recherche puis s'est ensuivie une traduction renversée du questionnaire. Pour ce faire, la traduction a été soumise à deux personnes bilingues, dont un psychologue, afin d'en valider sa qualité. Des ajustements ont été apportés au questionnaire. Cette nouvelle version a ensuite été soumise à cinq personnes qui ont été choisies soit en raison de leurs connaissances de la thérapie émotivo-rationnelle et/ou du fait qu'elles étaient issues du milieu des sciences de l'éducation : quatre professeurs d'université en sciences de l'éducation et une utilisatrice de la thérapie émotivo-rationnelle. Leur mandat était d'identifier les énoncés dont le sens leur semblait inapproprié. Des ajustements ont été apportés.

### 3.3.2 Deuxième variable dépendante : la sévérité de l'anxiété

Afin d'une part, de vérifier l'homogénéité des sujets quant à leur anxiété et d'autre part, de s'assurer que les sujets ne vivent pas notamment au préalable d'anxiété pathologique qui se caractérise par la surestimation de la perception d'une menace combinée à une sous estimation de ses propres ressources d'adaptation (Beck, 1997), la sévérité de l'anxiété est mesurée dans cette recherche afin de vérifier qu'elle ne cause pas d'entraves à l'apprentissage des idées réalistes. L'inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993) est utilisé en pré-test et post-test comme instrument de mesure. La version française de cette échelle très utilisée a été validée auprès de la population canadienne française. Une méthodologie a été suivie pour assurer la traduction, notamment avec la participation de psychométriciens et de psychologues bilingues. Cet instrument qui permet d'évaluer la sévérité d'anxiété prend la forme d'un questionnaire de 21 items. Il a été évalué scientifiquement tant en anglais qu'en français. Sa validité de contenu est de 0,93 (Beck, Epstein et al, 1988) alors que son coefficient de cohérence interne est de 0,94 (Fydrich, Dowdall et Chambless, 1990). La population visée par cet instrument

est l'adulte de plus de 17 ans. De même que pour l'inventaire de Shorkey et Whiteman (1973), l'une des faiblesses de ce type d'instrument de mesure est le fait qu'un répondant peut tenter de donner des réponses qui, croit-il, peuvent par exemple le faire mieux paraître et ainsi biaiser les résultats. Le test (papier, stylo) est administré en pré-test et post-test, soit avant et après le stage des deux groupes.

### 3.3.3 L'enquête

Le calendrier de la collecte de données s'étale sur douze semaines (voir appendice A, p. 76). Dépendamment de ses disponibilités, le sujet répond au plus à dix entrevues semi-dirigées téléphoniques et à un questionnaire écrit. À toutes les semaines, il est invité à participer à une entrevue semi-dirigée sauf durant sa semaine de relâche et la semaine 7 où il est invité à compléter un questionnaire écrit. Le nombre d'activités liées au stage étant réduit durant la semaine de relâche et les stagiaires étant pour la plupart à l'extérieur de leur demeure, il n'y a pas d'enquête cette semaine-là, que ce soit sous forme écrite ou verbale.

L'enquête permet de faire une collecte de données quantitatives et qualitatives et est une combinatoire de questions ouvertes et fermées. Elle est divisée en trois sections distinctes : la première section permet d'obtenir des informations sur le stress ressenti, à l'aide notamment d'une échelle de Likert (1 à 10) pour déterminer le niveau de stress; la deuxième section est structurée de sorte à aider le sujet du groupe expérimental à identifier, à confronter et à catégoriser les INR (obligation, exagération, intolérance ou condamnation); finalement la troisième section permet d'obtenir des informations sur la satisfaction ressentie. Deux versions existent de l'enquête : une longue et une abrégée (voir appendice D, p. 94). Le groupe expérimental répond à la version longue, composée des trois sections, alors que le groupe contrôle répond à la version abrégée, composée de la première et de la troisième sections.

Durant l'entrevue téléphonique, le chercheur prend des notes de ce que disent les répondants en tenant compte notamment des pauses et des hésitations. Une réflexion à voix haute de type réaliste est considérée pour les fins de ce projet de recherche comme un indice d'apprentissage tel que défini par Kolb et Fry (1975) (voir p. 21). Tout le long du processus d'enquête, le chercheur fait la mise à jour d'un journal de bord où sont confinées ses réflexions. Cette recherche réunit donc des données de sources variées : des questionnaires directifs (pré-test et post-test de réalisme et de sévérité de l'anxiété); un questionnaire semi-directif (un document produit par les sujets à mi-parcours); des entrevues semi-directives (entrevues téléphoniques); et un journal de bord du chercheur (des notes des entretiens et des réflexions).

### 3.4 LE TRAITEMENT : L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

L'intervention pédagogique auprès du groupe expérimental comporte deux volets distincts. Le premier volet prend la forme d'une formation de deux heures alors que le deuxième volet prend la forme d'un suivi systématique hebdomadaire. La formation se veut un point de départ dans le cycle d'apprentissage expérientiel (Kolb et Fry, 1975) chez le sujet de ce groupe alors que le suivi systématique hebdomadaire permet de l'accompagner dans les phases suivantes, grâce à la section deux de l'enquête. Ainsi a-t-il l'occasion de faire le point et de réfléchir sur l'action en regard de ses INR pour potentiellement transférer son apprentissage dans l'action et/ou réfléchir dans l'action, comme le propose le modèle de Schön (1996).

#### 3.4.1 La formation : les principales composantes

La formation d'une durée de deux heures est donnée par l'auteure de ce rapport et a pour objectif général d'outiller le futur enseignant à confronter pendant la durée de son stage des INR. La formation se divise en trois parties distinctes : une partie théorique sur la TER ; une seconde partie composée de cinq activités et une dernière partie servant de conclusion. Le plan de l'atelier, le matériel pédagogique

pour les notions théoriques de la TER ainsi que les fiches et descriptif des cinq activités se trouvent à l'appendice C (voir p. 81).

Dans la première partie de la formation et ce, afin de soutenir l'enseignement des notions théoriques de la TER, du matériel pédagogique est remis et expliqué au participant (voir appendice C, p. 83): le modèle ABCDE d'Ellis des idées non réalistes (1977), la figure sur l'influence du réalisme sur les émotions et les comportements, les 10 idées non réalistes d'Ellis et Harper (1975), les 16 idées non réalistes des enseignants de Bernard et Joyce (1984).

Dans la seconde partie de la formation et ce, afin d'aider l'étudiant à mieux comprendre les concepts et/ou à les transférer dans des situations de vie, cinq activités sont prévues (voir appendice C, p. 86). Les trois premières activités (jeu de rôles, création d'un jeu de rôles par les participants et visualisation) ont pour objectif général d'amener l'étudiant à prendre conscience qu'il n'est pas le seul à vivre des émotions et à avoir des INR et pour objectifs spécifiques 1) d'identifier et comprendre les émotions et sentiments (agréables ou non) dans des contextes de mise en situation; 2) d'identifier et de comprendre les idées non réalistes et réalistes; et 3) de confronter les idées non réalistes. Les objectifs des activités 4 et 5 diffèrent des trois premières. L'activité 4, le bricolage, a pour objectif d'identifier le thème général d'INR auquel l'étudiant fait le plus souvent appel dans sa vie de tous les jours. Enfin, l'activité 5, des mots et des maux, consiste à construire, à l'aide de mots et d'expressions, un référentiel concret pour reconnaître une idée potentiellement non réaliste.

Finalement dans la troisième partie de la formation et ce, afin de conclure et de faire une transition vers les entrevues téléphoniques, trois principaux points sont abordés : 1) inviter les étudiants à ne pas partager leur expérience de formation avec les sujets qui ne l'ont pas suivie afin d'éviter un biais à la recherche; 2) rappeler la date de la première entrevue téléphonique; 3) remercier les participants de leur présence et de leur contribution pour cette recherche.

### 3.4.2 Le suivi

Le second volet de l'intervention consiste à assurer un suivi du sujet à l'aide des entrevues téléphoniques et du questionnaire écrit. Sur une base hebdomadaire et ce, sur une période de 12 semaines, un accompagnement à distance est effectué pour aider le sujet du groupe expérimental dans le transfert de ses apprentissages sur les notions de la TER. Il est amené à réfléchir sur l'action afin de changer ses pratiques dans l'action. C'est en regard de cet objectif que la deuxième section de l'enquête hebdomadaire a été construite.

### 3.4.3 L'analyse des résultats

Le réalisme est mesuré à l'aide de l'Inventaire des comportements réalistes de Shorkey et Whiteman (1973) et la sévérité d'anxiété, à l'aide de l'Inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993). Une analyse comparative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle des scores pour chacun des deux tests est réalisée à l'aide du test non-paramétrique bilatéral de Wilcoxon. La matrice de corrélation de Spearman est utilisée pour examiner la relation linéaire entre les différentes mesures quantitatives effectuées auprès des groupes, pré et post tests de Shorkey et Whiteman (1973) et de Beck et Steer (1993) ainsi que l'autodétermination hebdomadaire du niveau de stress et de satisfaction ressentis.



## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés en réponse à la question de recherche sont d'ordre quantitatif et qualitatif. Le présent chapitre présente l'échantillonnage de ce projet de recherche incluant notamment des caractéristiques sociodémographiques des sujets et leur milieu de stage. Les résultats quantitatifs sont ensuite présentés, plus particulièrement les scores pré et post tests d'anxiété et de stress, immédiatement suivi des résultats qualitatifs obtenus par des entrevues téléphoniques.

#### 4.1 ÉCHANTILLONNAGE

Dans cette recherche, la population visée est formée d'étudiants à leur quatrième et dernier stage du BEPEP. Le milieu de recrutement choisi, une université québécoise francophone, compte 165 étudiants inscrits au quatrième stage. La méthode de recrutement utilisée s'appuie sur la base du volontariat alors que la méthode d'échantillonnage s'appuie sur la base de la disponibilité des sujets pour suivre un atelier de 2 heures sur la TER. L'échantillon est composé de 17 futures enseignantes (N=17). Neuf d'entre elles font partie du groupe expérimental et huit, du groupe contrôle.

##### 4.1.1 Caractéristiques socio-démographiques

Les participants sont tous de sexe féminin. L'âge moyen de l'échantillon est de 25,5 ans, leur âge varie entre 22 et 29 ans. Elles en sont à leur dernière année du BEPEP.

#### 4.1.2 Caractéristiques des milieux de stage

En tant que stagiaire en dernière année du baccalauréat, les participantes avaient à faire la prise en charge complète d'un groupe d'enfants de niveau préscolaire ou primaire. Le tableau 4.1 présente les caractéristiques du groupe-classe dont chaque sujet a pris la charge.

**Tableau 4. 1: Caractéristiques des groupes-classes par sujet**

Sujets	Année	Nombre d'élèves	Âge	Particularités
1	4 <sup>e</sup>	25	9-10	
2	4 <sup>e</sup>	24	9-11	
3	3 <sup>e</sup>	28	8-9	Milieu favorisé
4	3 <sup>e</sup>	26	8-9	Les élèves suivent un programme d'éducation internationale
5	4 <sup>e</sup>	28	9-10	
6	2 <sup>e</sup>	23	7-8	
7	3 <sup>e</sup>	25	8-8	Les élèves suivent un programme d'éducation internationale
8	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>	16	9-11	Élèves présentant certaines difficultés d'apprentissage
9	3 <sup>e</sup>	24	8-9	
10	Préscolaire	15	5	
11	1 <sup>re</sup>	22	5-6	
12	Préscolaire	18	5	Classe d'accueil
13	2 <sup>e</sup>	24	7-8	
14	3 <sup>e</sup>	18	8-9	
15	3 <sup>e</sup>	25	8-9	
16	4 <sup>e</sup>	26	9-10	
17	5 <sup>e</sup>	60	10-11	Co-enseignement à deux groupes de 30 élèves. Plusieurs élèves démontrent des troubles d'apprentissage et six, des troubles de comportement.

Parmi les sujets, deux futures enseignantes (S10 et S12) réalisent leur stage au préscolaire; une (S11), en première année; deux (S6 et S13), en deuxième année; six (S3, S4, S7, S9, S14 et S15), en troisième année; quatre (S1, S2, S5 et S16), en quatrième année; une (S17), en cinquième année et finalement, l'une d'entre elles (S8) enseigne à un groupe composé de quatrième et de cinquième années. Le plus petit groupe d'élèves pris en charge est composé de 15 enfants alors que le plus grand est composé de 30 enfants. L'âge des enfants varient entre 5 ans et 11 ans. Certains groupes présentent des particularités, que ce soit au niveau de l'enseignement d'un programme particulier ou d'élèves avec des troubles d'apprentissage ou de comportement. De plus, certains milieux de stage sont plus favorisés (3, 4 et 7) que d'autres (8, 12, 17).

#### 4.1.3 Portrait du groupe expérimental et du groupe contrôle

La présente recherche n'a pas connu de mortalité d'échantillonnage. Les sujets avaient à répondre de façon hebdomadaire à une entrevue téléphonique (au total, 10), sauf lors de leur semaine de relâche scolaire et la semaine où ils avaient à compléter un questionnaire écrit. Tous les sujets ont complété le formulaire écrit. Toutefois quelques répondantes n'ont pas participé à toutes les entrevues téléphoniques (voir tableau 4.2, p. 37).

Tableau 4. 2: Participation des sujets aux entrevues téléphoniques

Expérimental		Contrôle	
Sujet	Participation	Sujet	Participation
1	10	2	9
3	10	4	8
5	10	8	8
6	10	9	8
7	9	10	9
11	8	12	10
13	10	16	10
14	9	17	8
15	9		
Moyenne par groupe :			8,75
Moyenne des groupes contrôle et expérimental :		9,10	

Cinq sujets sur neuf du groupe expérimental ont participé à toutes les entrevues; trois, à neuf entrevues; et une à huit, pour une moyenne de 9,44/10 pour ce groupe. Deux sujets sur huit du groupe contrôle ont participé à toutes les entrevues; deux, à neuf entrevues; et quatre à huit, pour une moyenne globale de 8,75/10 pour ce groupe. La moyenne des deux groupes pour la participation aux entrevues téléphoniques est de 9,10/10.

## 4.2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

### 4.2.1 Pré-tests et post-tests

Les sujets ont eu à passer un pré-test et un post-test pour mesurer leur degré de réalisme et la sévérité de leur anxiété. Le réalisme a été mesuré à l'aide de l'Inventaire des comportements réalistes de Shorkey et Whiteman (1973) et la sévérité d'anxiété, à l'aide de l'Inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993). Étant donné les petites tailles des groupes expérimental et contrôle, des analyses statistiques non-paramétriques ont été réalisées.

#### 4.2.1.1 Inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973)

L'Inventaire des comportements réalistes (ICR) permet de mesurer le degré de réalisme des sujets. Plus la note du répondant s'approche de 37, plus souvent ses idées sont réalistes. Le tableau 4.3 présente les scores des sujets des groupes expérimental et contrôle au pré-test et au post-test de l'ICR ainsi que la différence des scores (post-test moins pré-test). Sur le plan individuel, certains sujets connaissent une hausse ou une baisse plus marquée de leur degré de réalisme (voir chiffres en gras).

**Tableau 4. 3: Résultats au pré-test et au post-test et différences des scores de l'ICR**

Groupe	Sujet	Pré-test	Post-test	Différence
Contrôle	2	17	17	0
	4	20	19	-1
	8	24	18	<b>-6</b>
	9	26	24	-2
	10	27	23	<b>-4</b>
	12	17	17	0
	16	25	26	1
	17	25	26	1
Expérimental	1	22	19	-3
	3	28	25	-3
	5	23	29	<b>6</b>
	6	23	19	<b>-4</b>
	7	18	15	-3
	11	18	19	1
	13	20	vm*	vm*
	14	29	26	-3
	15	19	19	0

\*vm : valeur manquante, le questionnaire n'est pas complété

S5 du groupe expérimental voit son degré de réalisme augmenter de six points alors que S8, du groupe contrôle connaît une baisse de 6 points et S6 et S10, respectivement du groupe expérimental et du groupe contrôle, connaissent une diminution de quatre points.



Le tableau 4.4 présente les moyennes et les écarts types des deux groupes au pré-test et au post-test de l'ICR. Ces dernières analyses ont été réalisées sans le sujet 13 pour lequel il manquait des valeurs au pré-test et au post-test.

**Tableau 4. 4: Moyennes et écarts types de l'ICR**

Groupe	Nombre d'observations	Variable	N	Moyenne	Écart type
Contrôle	8	ICR pré-test	8	22.6	4.0
		ICR post-test	8	21.3	3.9
		Différence	8	-1.4	2.5
Expérimental*	8	ICR pré-test	8	22.5	4.2
		ICR post-test	8	21.4	4.7
		Différence	8	-1.1	3.4

\*sans le sujet 13

La différence négative des deux groupes étant d'environ un point n'est pas assez importante pour conclure que l'intervention pédagogique semble avoir eu un impact sur le plan groupal. Une analyse comparative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle (sans le sujet 13) des scores de l'ICR a été réalisée à l'aide du test non-paramétrique bilatéral de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants (voir tableau 4.5).

**Tableau 4. 5: Comparaison entre les groupes des scores de l'ICR à l'aide du test de Wilcoxon**

ICR	Z	P
Pré-test	-0.0527	0.9580
Post-test	0.2675	0.7891
Différence	0.2130	0.8313

Selon l'analyse statistique, il ne semble pas y avoir de différence entre les deux groupes (pré-test et post-test) avec un niveau de confiance à 0.05. Alors il ne peut être conclu dans une perspective quantitative que l'intervention pédagogique ait influencé l'ICR.

#### 4.2.1.2 Inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993)

L'Inventaire d'anxiété, ou plus communément connu sous le « Beck Anxiety Inventory » (BAI), permet de positionner les sujets selon leur sévérité d'anxiété. Le score maximal qu'un sujet peut obtenir est 63. Le tableau 4.6 présente les scores des sujets des groupes expérimental et contrôle au pré-test et au post-test du BAI ainsi que la différence des scores (post-test moins pré-test). Sur le plan individuel, certains sujets connaissent une hausse ou une baisse plus marquée de leur anxiété (voir chiffres en gras).

**Tableau 4. 6: Résultats au pré-test et au post-test et différences des scores du BAI**

Groupe	Sujet	Pré-test	Post-test	Différence
Contrôle	2	16	16	0
	4	6	9	3
	8	24	15	<b>-9</b>
	9	3	3	0
	10	3	10	7
	12	9	19	<b>10</b>
	16	4	3	-1
	17	5	8	3
Expérimental	1	22	13	<b>-9</b>
	3	2	6	4
	5	5	6	1
	6	9	1	<b>-8</b>
	7	10	8	-2
	11	24	17	-7
	13	12	5	-7
	14	4	2	-2
	15	13	13	0

Un résultat de 0 à 7 indique le plus bas niveau d'anxiété; un résultat de 8 à 15 positionne le sujet comme légèrement anxieux; un résultat de 16 à 25 le positionne comme modérément anxieux et finalement, un résultat de 26 à 63, le positionne comme sévèrement anxieux. Aucun des sujets de cette présente recherche n'ayant obtenu un résultat, aussi bien au pré-test qu'au post-test, se situant entre 26 et 63,

aucun d'entre eux ne semble donc s'auto-évaluer une sévère anxiété (pathologique). S12 du groupe contrôle voit son anxiété augmenter de dix points alors que S8, du même groupe, et S1 et S6, du groupe expérimental, connaissent une diminution de leur anxiété respectivement de neuf, neuf et huit points.

Une analyse comparative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle des scores du BAI a été réalisée à l'aide du test non-paramétrique bilatéral de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants (voir tableau 4.7).

**Tableau 4. 7: Comparaison entre les groupes des scores du BAI  
à l'aide du test de Wilcoxon**

BAI	Z	P
Pré-test	-0.7239	0.4691
Post-test	0.9646	0.3347
Différence	-1.6439	0.1002

Selon l'analyse statistique, il ne semble pas y avoir de différence entre les deux groupes (pré-test et post-test) avec un niveau de confiance à 0.05. Alors il ne peut être conclu dans une perspective quantitative que l'intervention pédagogique ait influencé le BAI.

#### 4.2.2 Autodétermination du stress et de la satisfaction ressentis durant le stage

Lors des entrevues téléphoniques et du questionnaire écrit, les sujets des groupes expérimental et contrôle avaient à préciser sur une échelle de 1 à 10 d'une part, leur stress ressenti et d'autre part, leur satisfaction ressentie (voir appendice D, p. 94). Le tableau 4.8 (voir p. 42) présente les moyennes et les écarts types des notes autodéterminées par les sujets sur leur niveau de satisfaction ressentie alors que le tableau 4.9 (voir p. 43) présente les moyennes et les écarts types de leur niveau de stress ressenti.

**Tableau 4. 8: Moyennes et écarts types des notes autodéterminées  
par les sujets de leur satisfaction ressentie**

Groupe	Sujet	Moyenne	Écart type
Contrôle	2	7,9	1,0
	4	9,6	0,7
	8	7,2	1,0
	9	10,0	0,0
	10	6,5	<b>2,4</b>
	12	7,8	1,2
	16	8,6	0,5
	17	7,4	1,4
Expérimental	1	8,4	0,5
	3	8,5	0,8
	5	7,6	0,6
	6	8,7	0,5
	7	8,3	1,0
	11	5,9	1,8
	13	8,5	1,4
	14	8,0	<b>2,1</b>
	15	7,1	1,9

Il est à noter que sur le plan individuel, les écarts types les plus élevés sont vécus par S10 et S14 (voir chiffres en gras), respectivement du groupe contrôle et du groupe expérimental.

**Tableau 4. 9: Moyennes et écarts types des notes autodéterminées  
par les sujets de leur stress ressenti**

Groupe	Sujet	Moyenne	Écart type
Contrôle	2	5,1	2,7
	4	5,0	3,3
	8	5,5	1,4
	9	5,9	1,4
	10	4,2	2,2
	12	4,0	1,9
	16	5,7	2,3
	17	4,1	2,5
Expérimental	1	4,3	1,5
	3	2,9	2,1
	5	4,7	1,3
	6	3,4	1,2
	7	5,0	2,0
	11	4,0	2,3
	13	3,5	2,1
	14	3,5	2,1
	15	4,9	2,1

Il est à noter que sur le plan individuel, les écarts types les plus élevés sont vécus par S2 et S4, toutes les deux du groupe contrôle (voir chiffres en gras). Le tableau 4.10 (voir p. 44) présente les moyennes et les écarts types des deux groupes pour l'autodétermination du stress et de la satisfaction ressentis.



**Tableau 4. 10: Moyennes et écarts types des groupes pour l'autodétermination de la satisfaction et du stress ressentis**

Groupe	Nombre d'observations	Variable	N	Moyenne	Écart type
Contrôle	8	Satisfaction	8	8.1	1.2
		Stress	8	4.9	0.8
Expérimental	9	Satisfaction	9	7.9	0.9
		Stress	9	4.0	0.7

Sur le plan de la satisfaction, la moyenne du groupe expérimental est de 7,9/10 alors que celle du groupe contrôle est de 8,1/10. Au niveau du stress, la moyenne du groupe expérimental est de 4,0/10 alors que celle du groupe contrôle est de 4,9/10. Ces écarts des deux groupes est de moins d'un point. Pour compléter l'analyse statistique sur ces données, une comparaison entre le groupe expérimental et le groupe contrôle des scores moyens de satisfaction et de stress a été réalisée par l'utilisation du test non-paramétrique bilatéral de Wilcoxon pour deux échantillons indépendants (voir tableau 4.11).

**Tableau 4. 11: Comparaison entre les groupes des notes autodéterminées de leur satisfaction et de leur stress ressentis à l'aide du test de Wilcoxon**

Autodétermination	Z	P
Satisfaction	0.0481	0.9616
Stress	2.1182	<b>0.0342</b>

À la lueur des résultats des analyses du test de Wilcoxon, il semble que l'intervention pédagogique ait eu un effet sur le niveau de stress à  $p < 0.05$  (voir chiffre en gras).

#### 4.2.3 Corrélations entre les différentes mesures quantitatives

Le groupe expérimental et le groupe contrôle ont eu à répondre, en pré-test et en post-test, à l'ICR et au BAI ainsi qu'à autodéterminer tout au long de leur stage de façon hebdomadaire leur niveau de satisfaction et de stress ressentis. La présente section examine la relation linéaire entre les différentes mesures quantitatives effectuées auprès de ces groupes. Pour ce faire, la matrice des corrélations de Spearman a été utilisée (voir tableau 4.12).

**Tableau 4. 12: Matrice des corrélations de Spearman**

	ICR Pré-test	ICR Post-test	BAI Pré-test	BAI Post-test	Satisfaction	Stress
ICR Pré-test	1	0.75**	-0.73**	-0.63**	0.19	-0.14
ICR Post-test		1	-0.68**	-0.63**	0.09	-0.16
BAI Pré-test			1	0.61**	-0.37	0.14
BAI Post-test				1	-0.63**	0.17
Satisfaction					1	0.09
Stress						1
N	17	16	17	17	17	17
Moyenne	22.4	21.3	10.1	9.1	8.0	4.5
Écart type	3.9	4.2	7.4	5.6	1.0	0.9

\*\*p<0.01

La matrice des corrélations de Spearman permet de dégager que certaines mesures sont fortement corrélées ( $p<0.01$ ) dans la même direction : l'ICR pré-test et post-test (0.75) et le BAI pré-test et post-test (0.61). Cette corrélation ( $p<0.01$ ) se traduit, par exemple, dans le cas de l'ICR en pré-test et post-test, par le fait que ceux qui ont

obtenu un score élevé en pré-test ont tendance à maintenir un score élevé en post-test. D'autres mesures sont fortement corrélées ( $p < 0.01$ ) mais sont non ordonnées dans la même direction (corrélations négatives) :

- l'ICR en pré-test et le BAI en pré-test (-0.73)
- l'ICR en pré-test et le BAI en post-test (-0.63)
- l'ICR en post-test et le BAI en pré-test (-0.68)
- l'ICR en post-test et le BAI en post-test (-0.63)
- le BAI en post-test et l'autodétermination de la satisfaction (-0.63)

Cette corrélation négative ( $p < 0.01$ ) se traduit par exemple, dans le cas de l'ICR en pré-test et le BAI en pré-test, par le fait que ceux qui ont obtenu un score élevé à l'ICR pré-test ont tendance à avoir un score bas au BAI en pré-test, c'est-à-dire qu'un individu aux idées plus souvent réalistes obtient des scores d'anxiété bas.

### 4.3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS QUALITATIFS

L'enquête a permis de faire une collecte de données qualitatives. Elle est divisée en trois sections distinctes. La première et la dernière sections visent à obtenir des informations sur le stress et la satisfaction ressentis des sujets. Après avoir autodéterminé une note entre 1 et 10 sur le stress et la satisfaction ressentis, selon le cas, le sujet est invité à nommer et à commenter l'expérience ou l'événement ayant influencé sa note. La seconde section de l'enquête, quant à elle, est structurée de sorte à aider la participante du groupe expérimental à identifier et à confronter une INR et à déterminer si l'INR est une obligation, une exagération, une intolérance et/ou une condamnation (voir p. 12).

#### 4.3.1 Sur le plan groupal

##### 4.3.1.1 Stress et satisfaction ressentis durant le stage

Les sujets des groupes expérimental et contrôle ont eu à identifier et à commenter l'expérience ou l'événement qui, selon eux, a le plus influencé la note qu'ils ont

autodéterminée sur le stress et la satisfaction. Les événements ayant le plus influencé le niveau de stress sont au nombre de quatre et sont :

1. La visite du superviseur
2. Les relations avec le maître-associé
3. Les relations avec les élèves
4. La planification

Quant aux expériences ou événements ayant le plus influencé le niveau de satisfaction, ils sont au nombre de trois et sont :

1. Rétroaction positive du maître-associé
2. Rétroaction positive du superviseur
3. Accueil positif par les élèves d'une activité réalisée par la stagiaire

#### 4.3.1.2 Identification et confrontation des idées non réalistes

Seuls les sujets du groupe expérimental ont suivi l'atelier de formation sur la TER et ont eu à répondre aux questions de la seconde section de l'enquête. Cette formation vise à soutenir le sujet dans son apprentissage des IR. Au terme de la collecte de données, les sujets du groupe expérimental ont tous compris les bases de la TER (IR, INR, confrontation, exagération, intolérance, etc.).

Tous les sujets ont réussi à identifier et à confronter au moins une INR qu'ils ont eue durant leur stage. Dans ce projet de recherche, les INR confrontées les plus communes sont au nombre de sept et six d'entre elles rejoignent les idées 1, 2, 10, 12, 13 et 15 de la liste des 16 idées non réalistes de Bernard et Joyce (1984). Le tableau 4.13 (voir p. 48) les présente, illustrées par des propos de sujets participant à ce projet de recherche ainsi que leur pendant dans la liste de Bernard et Joyce (*ibid.*) La septième INR véhiculée par les sujets de la présente recherche est de l'ordre de la condamnation, celle de se condamner ou de condamner autrui.

**Tableau 4.13 : Les idées non réalistes confrontées les plus communes et leur pendant dans la liste de Bernard et Joyce (1984)**

INR confrontées	Bernard et Joyce (1984)	Exemples
1- La peur d'être condamnée par les autres	1- Je dois constamment avoir l'approbation de mes élèves, des autres enseignants, des administrateurs et des parents.	« J'avais peur d'être jugée par les autres sur l'heure du dîner. » (S14)
2- Se créer des attentes, se faire des scénarii	2- Les situations dans ma classe doivent toujours se dérouler exactement comme je le veux.	« J'avais de grandes attentes. Je m'étais bien préparée. Ça ne s'est pas passé comme prévu. Des facteurs imprévus ont influencé le déroulement. » (S1)
3- Penser que les autres peuvent avoir le pouvoir sur notre vie, nos émotions, nos sentiments	10- Les élèves ou les autres enseignants peuvent me rendre malheureux.	« La maître-associée s'ennuie de ses élèves, elle vient dans la classe et intervient. Elle me stresse. » (S15)
4- Avoir le parfait contrôle sur tout ou sur les autres	12- Je dois être en parfait contrôle de ma classe tout le temps	« J'avais peur qu'il se passe des choses croches durant ma supervision. » (S6)
5- Avoir réponse à tout	13- Je dois trouver la solution parfaite à tous les problèmes.	« C'est sûr qu'il peut y avoir des problèmes qui surgissent. J'ai trouvé des solutions au cas où. » (S1)
6- Être parfait	15- Je dois être un enseignant parfait et ne jamais faire d'erreurs.	« L'idée (non réaliste) de croire qu'il faut être parfaite. » (S13)
7- Se condamner ou condamner les autres	N/A	« J'ai perdu un devoir que j'avais fait. J'ai pensé puiser dans la banque de devoirs puis je me suis dit : « Elle ne me croira pas que je l'ai perdu. » » (S7)  « La maître-associée est insécure de partir. Elle prend les élèves pour ses enfants. Elle est accaparante. » (S3)



#### 4.3.1.3 Apprentissage des idées réalistes – connaissance de soi

Tous les sujets du groupe expérimental disent avoir fait des apprentissages sur les idées réalistes et avoir approfondi leur connaissance d'eux-mêmes. Le tableau 4.14 présente les principaux apprentissages, illustrés par des propos de sujets participant à ce projet de recherche. Ils sont au nombre de cinq.

**Tableau 4.14 : Les principaux apprentissages réalisés sur les idées réalistes**

Apprentissage	Exemples
1- Elles sont capables de reconnaître et d'identifier une idée non réaliste qu'elles ont eue.	« Je suis capable d'en identifier quelques unes, pas beaucoup. Mais celles que je suis capable, je tente de confronter. » (S6)
2- Elles sont capables de confronter une idée non réaliste qu'elles ont eue.	« Je suis plus consciente qu'on a des idées non réalistes. Plus on les confronte, moins de stress on a. » (S13)
3- Il peut y avoir un lien entre les idées non réalistes et le stress.	« Je remarque que mes idées sont toujours de l'exagération. On dirait que mon plus grand facteur de stress, c'est l'exagération. » (S1)
4- La confrontation peut être un outil pour réduire le stress.	« En fait j'ai appris que souvent dans ma tête au début les idées non réalistes me causaient du stress. Quand on essaie de les contrôler, je diminue les effets sur moi-même. [...] Je suis capable de me pratiquer. » (S7)
5- Un individu peut avoir des idées non réalistes de façon inconsciente.	« On peut en vivre mais inconsciemment. Je peux avoir des idées non réalistes mais ne pas m'en rendre compte. » (S5)

Outre ces principaux apprentissages, les sujets se sont permis avec la confrontation de jeter un regard qui voulait tendre vers l'objectivité sur leur propre comportement, sur leurs idées, et ainsi approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Par exemple S5 voit désormais l'importance de se faire davantage confiance : « J'ai appris qu'il fallait que je me fasse davantage confiance... ». Et S7 a identifié une

tendance à l'exagération, à la perfection, à l'exigence: « J'ai tendance à vouloir être parfaite du premier coup mais les choses parfois peuvent se passer autrement et je peux me reprendre après : être moins exigeante envers moi. »

#### 4.3.2 Sur le plan individuel

Dans cette partie, les résultats de S2, S4, S8 et S10, appartenant au groupe contrôle, sont présentés, suivi de ceux de S1, S5, S6 et S14, du groupe expérimental. Ces sujets ont été choisis en raison soit d'une hausse ou d'une baisse marquée de leur degré de réalisme ou de leur sévérité d'anxiété ou d'un écart type élevé dans le stress ressenti ou la satisfaction ressentie. Bien que le sujet S12 connaisse une hausse importante de son anxiété (+10), il n'a pas été retenu compte tenu que ce sujet a déclaré vivre au moment du BAI en post-test un stress élevé relié à la préparation et à la production d'un spectacle dont la première avait lieu le lendemain et qui ne faisait pas partie de sa tâche de stagiaire. Il est à noter que les mots en caractères gras de cette section désignent les INR exprimées.

##### 4.3.2.1 Le groupe contrôle

Lors de l'enquête, les sujets du groupe contrôle ne répondaient qu'à la première et troisième sections de l'enquête. Il s'agissait pour eux de commenter la mesure de stress et de satisfaction autodéterminées sur une échelle de 1 à 10.

###### 4.3.2.1.1 *Sujet 2*

S2 a un écart type élevé au niveau du stress (voir tableau 4.9, p. 43). La figure 4.1 (voir p. 51) présente les notes autodéterminées par S2. La courbe de stress de S2 présente deux points culminants et deux points à son niveau le plus bas. S2 enregistre son plus haut niveau de stress à la semaine six (9/10) à cause d'une plainte déposée par des parents à l'effet qu'ils refusaient qu'elle aide leur enfant lors de récupérations. De plus, elle se dit surchargée par le travail, notamment par la correction des examens de fin d'étape. Quant à la semaine neuf, elle autodétermine 7/10 parce que le lendemain, elle a une supervision de stage. Elle associe sa baisse

de stress de la semaine huit (1/10) au changement qu'elle a opéré dans ses habitudes de sommeil, elle se couche plus tôt; et la baisse de la semaine onze (1/10), à la diminution significative de sa charge de travail.

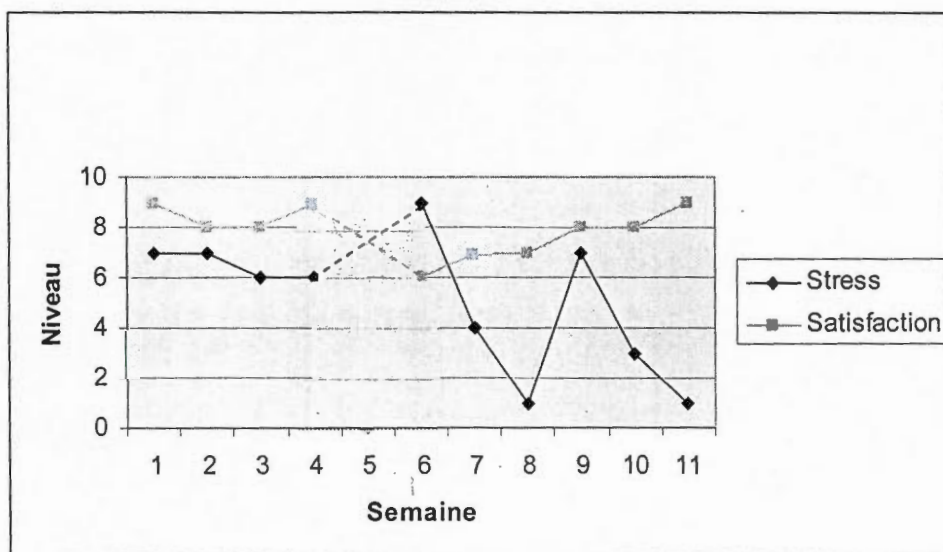


Figure 4.1 : Autodétermination du stress et de la satisfaction de S2.

S2 enregistre son plus haut niveau de satisfaction (9/10) les semaines un, quatre et onze. Ce sont trois moments où elle fait le constat qu'elle aime son stage et ses élèves. Son niveau le plus bas, elle le vit à la semaine six (6/10) parce qu'elle se sent « très fatiguée. »

Lors des entrevues téléphoniques, le discours de S2 contient peu souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S2:

- « Supervision **géniale** » (exagération)
- « J'étais **trop** fatiguée pour **être satisfaite**. » (exagération)



#### 4.3.2.1.2 Sujet 4

S4 a un écart type élevé au niveau du stress (voir tableau 4.9, p. 43). La figure 4.2 présente les notes autodéterminées par S4. Son niveau de stress varie beaucoup d'une semaine à l'autre. Elle se dit peu stressée les semaines un, neuf et onze. Durant la première semaine, elle n'a pas fait de prise en charge des élèves; la semaine neuf, elle a reçu des rétroactions positives de son maître-associé alors que la semaine onze se caractérise par le plaisir de voir se finaliser des projets mis en place. Son plus haut niveau de stress, elle l'enregistre à la semaine six parce que, dit-elle, elle a reçu la visite du superviseur et que la supervision s'est déroulée telle qu'elle le souhaitait.

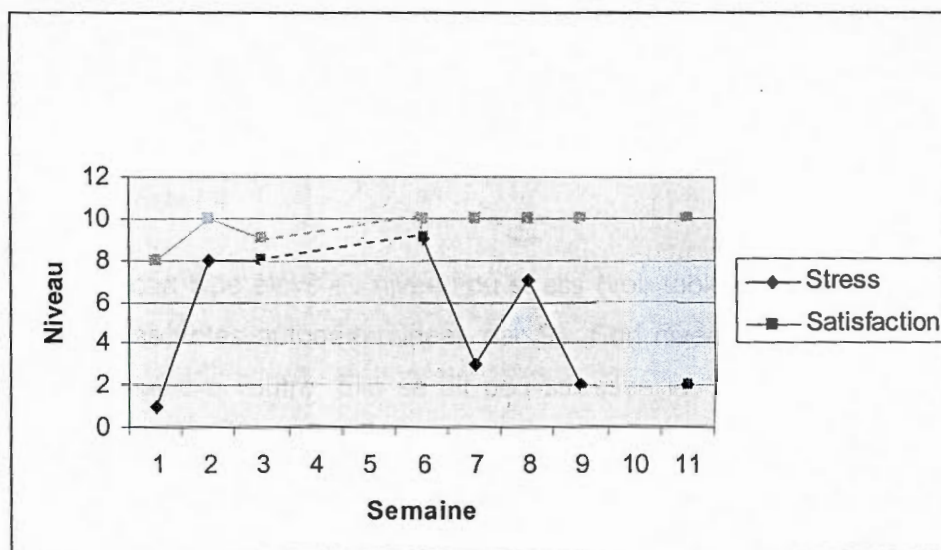


Figure 4.2 : Autodétermination du stress et de la satisfaction de S4.

S4 se déclare six fois sur huit satisfaite à 10/10. La première semaine elle dit éprouver de la difficulté à être pleinement satisfaite parce qu'elle a appris durant la semaine qu'un membre de sa famille était hospitalisé. L'état de santé du membre déprimant, elle n'est pas disponible pour répondre à l'enquête les semaines quatre et cinq. Quant à la semaine trois, elle dit éprouver des contraintes de temps reliées à des difficultés de planification.

Lors des entrevues téléphoniques, le discours de S4 contient peu souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S4:

- « J'avais l'impression d'être une **intrus**. » (exagération)
- « J'ai remis la mère **à sa place**. » (intolérance)



#### 4.3.2.1.3 Sujet 8

S8 est un sujet ayant connu une forte diminution de son degré de réalisme (voir tableau 4.3, p. 38) et une forte diminution de la sévérité de son anxiété (voir tableau 4.6, p. 40). La figure 4.3 présente les notes autodéterminées par S8.

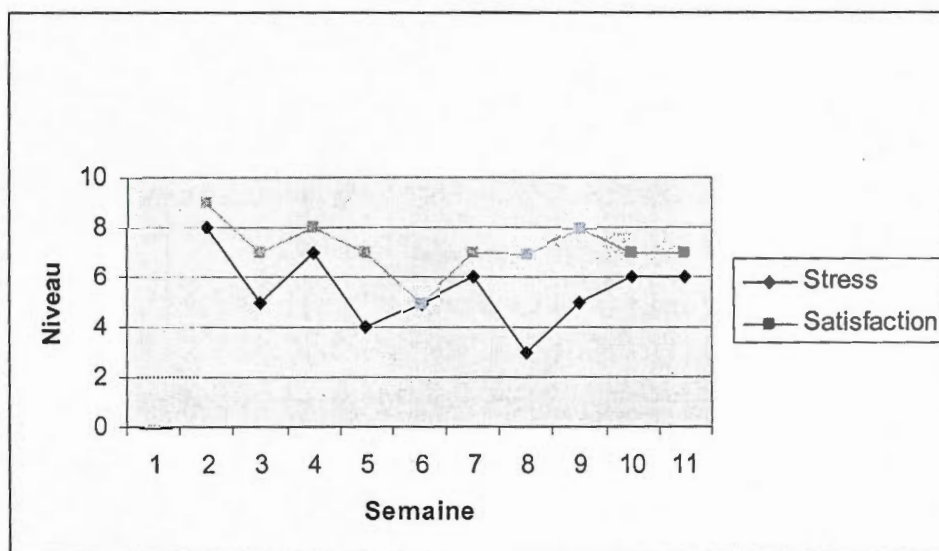


Figure 4.3 : Autodétermination du stress et de la satisfaction de S8.

Le stress de S8 est toujours plus bas ou égal à son niveau de satisfaction. S8 vit son niveau de stress le plus élevé (8/10) la deuxième semaine de stage. Elle a l'impression que les élèves la « testent » et désirent connaître ses limites. De plus, elle dit s'adapter aux besoins d'une clientèle en trouble d'apprentissage (voir tableau 4.1, p. 35). La semaine quatre, elle vit à nouveau un niveau de stress élevé (7/10) relié à un manque de sommeil. Elle se réveille la nuit et pense à ses élèves et à la matière à donner. Elle enregistre son plus bas niveau de stress la semaine huit (3/10). Elle dit vouloir prendre le pouvoir sur sa vie : « Si je veux ne pas amener de l'école à la maison, je peux. » S8 n'a pas intégré dans l'action ce désir. Sa confrontation reste intellectuelle.

Au terme de sa deuxième semaine, S8 se déclare « très satisfaite » (9/10) de son expérience jusque là et pense qu'elle gagne de plus en plus la confiance des élèves. La semaine 6, elle se dit satisfaite à 5/10 parce que « Le sentiment d'impuissance devant le manque de ressource peut parfois rendre décevant l'acte d'enseigner. Heureusement, une bonne collégialité aide à se ressourcer. »

Lors des entrevues téléphoniques, le discours de S8 contient souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S8:

- « Je **ne me sens pas** à la hauteur. » (exagération)
- « Je veux que ce soit **parfait**. » (obligation)

#### 4.3.2.1.5 Sujet 10

Le degré de réalisme de S10 a diminué de quatre points (voir tableau 4.3, p. 38) et son écart type de satisfaction est élevé (voir tableau 4.8, p. 42). La figure 4.4 présente les notes autodéterminées par S10.

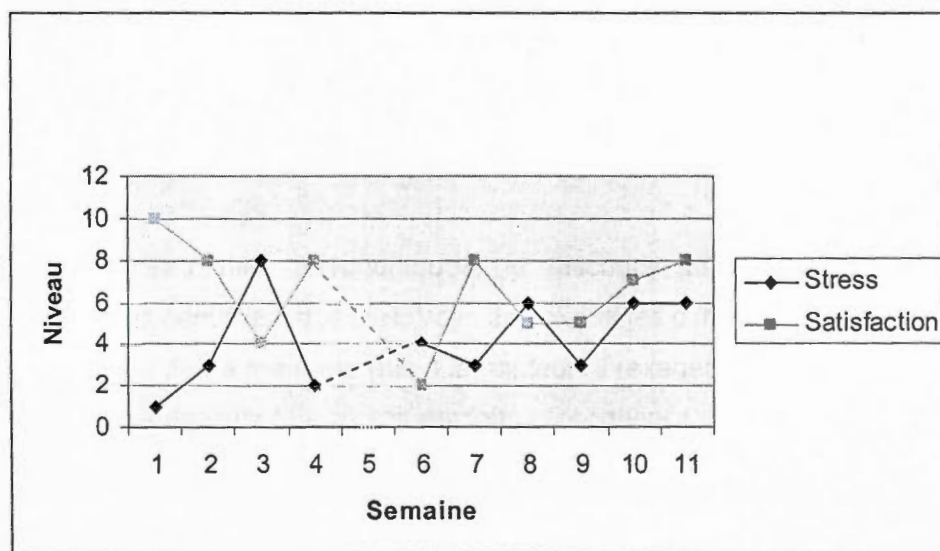


Figure 4.4 : Autodétermination du stress et de la satisfaction de S10.

La courbe de stress de S10 se profile en dents scie. Elle enregistre son plus bas niveau de stress (1/10) dès la première semaine. Elle connaît déjà le milieu pour y avoir fait de la suppléance et un précédent stage. Son niveau de stress le plus élevé (8/10), elle l'enregistre à la semaine trois parce que, selon elle, un événement majeur s'est déroulé à l'école et a fait l'objet d'articles dans les journaux, ce qui a eu pour effet d'influencer la motivation du personnel. De plus, elle constate les conséquences du transfert de charge par son maître-associé vers elle, c'est-à-dire l'augmentation de ses propres responsabilités. Dès la semaine suivante, son niveau de stress redescend (2/10), elle trouve que « ça va super bien ».

S10 se dit satisfaite à 10/10 la première semaine pour les mêmes raisons qu'elle ressent peu de stress, c'est-à-dire qu'elle connaît déjà son milieu de stage. L'événement de la semaine trois influence son niveau de satisfaction (4/10). Elle connaît son plus bas niveau de satisfaction (2/10) durant la sixième semaine :

Le statut de stagiaire est parfois contraignant en ce sens que le personnel de l'école ne nous place pas sur le même pied d'égalité. De plus, comme je l'ai expliqué souvent, je trouve pénible d'être dans « les souliers de quelqu'un d'autre », mais surtout de travailler à temps plein, parfois 10 heures par jour sans être payée!!

Lors des entrevues téléphoniques, le discours de S10 contient souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S10:

- « Je trouve **lourde** la situation. » (exagération)
- « Comme je suis **très perfectionniste**. » (obligation)

#### 4.3.2.2 Le groupe expérimental

Lors de l'enquête, les sujets du groupe expérimental répondaient aux trois sections de l'enquête. Il s'agissait pour eux de commenter la mesure de stress et de satisfaction autodéterminées sur une échelle de 1 à 10 ainsi que d'identifier dans la mesure du possible une INR confrontée ou non.

#### 4.3.2.2.1 Sujet 1

La sévérité d'anxiété de S1 a diminué de neuf points (voir tableau 4.6, p. 40). La figure 4.5 présente les notes autodéterminées par S1.

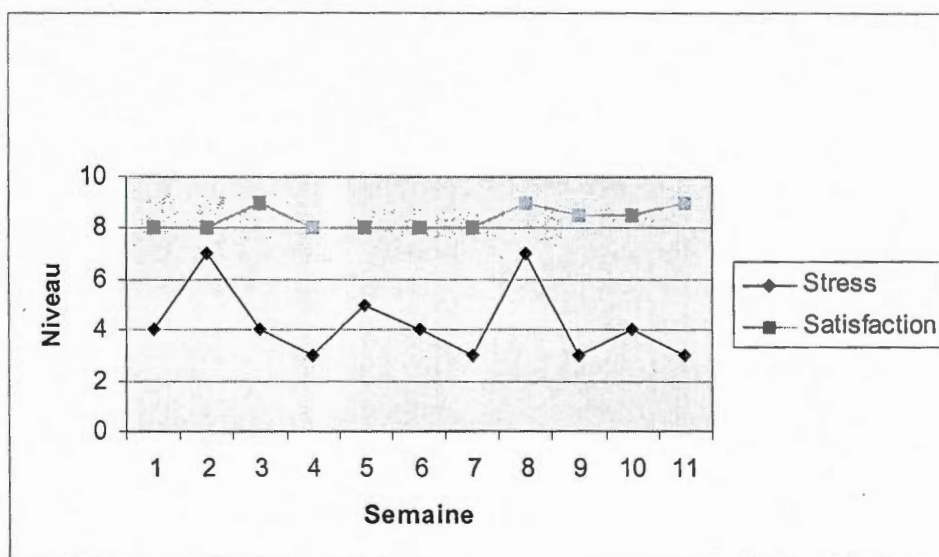


Figure 4.5: Autodétermination du stress et de la satisfaction de S1.

La courbe de stress de S1 se profile en dents de scie avec deux pointes distinctes indiquant le niveau de stress le plus élevé qu'elle ait autodéterminé durant son stage, soit 7/10. Ces deux semaines se caractérisent par l'influence de deux événements. Lors de la deuxième semaine, S1 a pris la charge complète de la classe et a ainsi vu sa charge de travail augmenter ainsi que les interactions avec les élèves. Quant à la huitième semaine, elle a reçu la visite du superviseur et la supervision ne s'est pas déroulée comme elle le souhaitait. « Ça (la supervision) s'est mal passé mais mon stage n'est pas en péril. C'est la pire journée de ma vie! ».

S1 s'est déclarée satisfaite de son stage tout le long qu'il a duré. Elle situe son niveau de satisfaction hebdomadaire à 8/10 et plus. Son niveau de satisfaction le plus élevé est 9/10 pour les semaines trois, huit et onze. La troisième et la onzième



semaines, elle tire sa satisfaction de rétroactions positives qu'elle reçoit soit de la part du maître-associé, des élèves ou d'autres collègues. Quant à la huitième semaine, elle la tire des moyens qu'elle a trouvés et mis en œuvre pour traverser l'expérience de la supervision.

Sur le plan théorique, tant lors de l'atelier qu'en entrevue, S1 montre, par ses réponses, sa compréhension des concepts d'idées réaliste et non réaliste et de confrontation. Sur le plan pratique, jusqu'à la semaine 3, elle réussit à identifier par elle-même des INR et à les confronter seule après l'action.

Les semaines quatre, cinq et sept, elle réussit à en identifier et à les confronter avec l'aide de la chercheure. La semaine six et les suivantes, hormis la semaine sept, S1 n'en confronte ni n'en identifie. Tout le long des entrevues, le discours de S1 contient souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S1:

- « C'est la **pire** journée de ma vie! » (exagération)
- « Je pensais que **ça se passerait bien**. » (obligation)
- « Pourtant **j'étais certaine** que cela allait fonctionner. » (obligation)

#### 4.3.2.2.2 *Sujet 5*

S5 a connu une forte augmentation de son degré de réalisme (voir tableau 4.3, p. 38). La figure 4.6 (voir p. 59) présente les notes autodéterminées par S5. S5 présente un niveau de stress en dents de scie avec pour seul plateau les semaines dix et onze, avec 3/10. Elle explique ce phénomène par le transfert de la charge progressive de la classe vers sa maître-associée, amenant avec elle une baisse de tâches et de responsabilités à assumer seule. La semaine cinq, elle autodétermine également cette note qu'elle doit, dit-elle, à la réorganisation de son travail. Son plus haut niveau (6,5/10), elle le vit à la semaine quatre. Sa note est influencée par la visite du superviseur, précédée d'une prise de conscience que l'une des activités planifiées pour la supervision a des lacunes. Durant son stage, elle autodétermine trois fois la note de 6/10 : les semaines deux, sept et neuf. Son stress des semaines



deux et sept, elle le justifie par l'augmentation de ses responsabilités. La semaine deux est caractérisée par la prise en charge élargie des élèves et de la planification. Cette semaine-là, elle commence à apporter du travail à la maison. Quant à la septième semaine, elle a augmenté ses responsabilités en acceptant de faire, en sus de sa tâche, de l'aide aux devoirs.

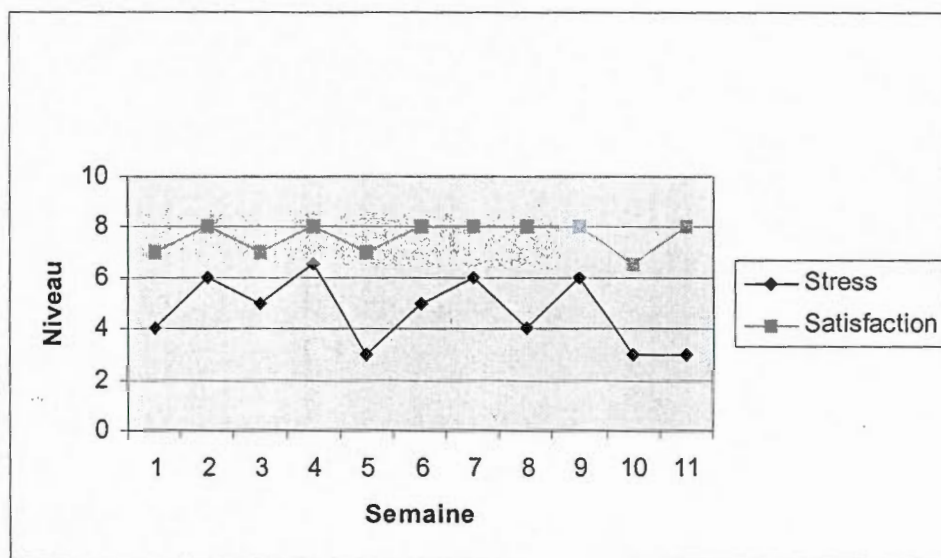


Figure 4.6: Autodétermination du stress et de la satisfaction de S5.

Le niveau de satisfaction de S5 est toujours plus élevé que son niveau de stress. Sept semaines sur onze elle autodétermine 8/10 pour chiffrer son niveau de satisfaction. La deuxième semaine, elle tire principalement sa satisfaction de l'encadrement et de la latitude que lui fournit sa maître-associée : « J'apprécie mon stage parce que ma maître-associée m'encadre, tout en me donnant de la liberté. » Les semaines sept et huit sont caractérisées par sa satisfaction à travailler des faiblesses identifiées lors de son enseignement. La semaine neuf, elle se trouve satisfaite des commentaires obtenus suite à une supervision. Finalement, elle explique sa satisfaction de la dernière semaine notamment par une transition sans heurt de la charge d'enseignement vers la maître-associée, transition facilitée par une confrontation réussie : « J'ai accepté de délaissé. J'ai appris. J'ai vécu. »

Sur le plan théorique, tant lors de l'atelier qu'en entrevue, S5 montre, par ses réponses, sa compréhension des concepts d'idées réaliste et non réaliste et de confrontation. Sur le plan pratique, S5 identifie et confronte des idées non réalistes après l'action et l'applique ensuite dans l'action. Par exemple, l'un de ses élèves a changé sa médication, ce qui a, selon elle, un effet sur ses comportements. Elle le trouve plus souvent turbulent et développe une intolérance à son égard. Elle réussit à confronter cette intolérance en faisant une réflexion sur l'action puis elle réussit à nouveau à la confronter les jours qui suivent dans l'action, c'est-à-dire, chaque fois qu'elle se trouve en sa présence. S5 réussit également à identifier des INR et à les confronter dans l'action, par exemple, la peur d'arriver en retard à une réunion tôt le matin. Le vocabulaire de S5 ne contient pas souvent des expressions contenant des INR. Cela la prédispose peut-être à intégrer la confrontation dans sa pratique.

#### 4.3.2.2.3 Sujet 6

S6 a connu une forte diminution de son degré de réalisme (voir tableau 4.3, p. 38). La figure 4.7 présente les notes autodéterminées par S6.

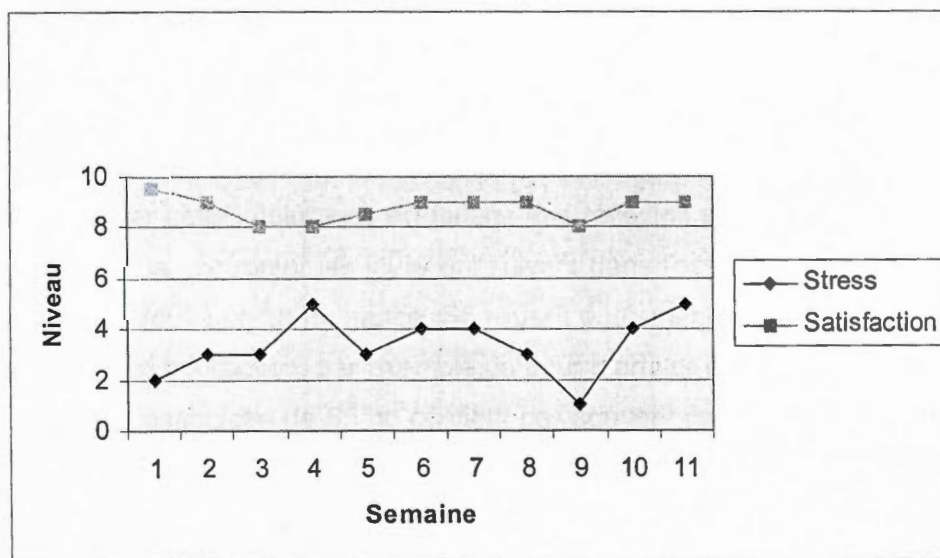


Figure 4.7: Autodétermination du stress et de la satisfaction de S6.

S6 autodétermine un niveau de stress toujours égal ou en deçà de 5/10. Son plus bas niveau, 1/10 à la semaine neuf, elle ne le justifie par l'influence d'aucun événement en particulier et précise qu'il serait irréaliste d'autodéterminer 0/10. Cette semaine-là, elle dit ne pas avoir confronté d'INR et qu'elle n'a « pas l'impression d'en avoir eue ». Toutefois elle ressent une émotion désagréable par rapport à son stage, symptôme d'une INR: « Je ne me sens pas dans ma classe à moi parce que j'ai des comptes-rendus à faire à la maître-associée et parce que c'est un travail non rémunéré. Je suis tannée, il est temps que ça finisse! ». Les semaines quatre, sept et onze (respectivement 5/10, 4 /10 et 5/10) sont caractérisées par une supervision où elle craint de se « planter ». Elle décèle qu'elle se « condamne à ne pas être capable ». Cette peur, elle l'a confrontée plusieurs fois avant les supervisions quand elle identifiait qu'elle la ressentait : de nuit comme de jour, sans toutefois l'intégrer dans sa pratique, dans l'action.

La satisfaction de S6 est toujours plus élevée que son stress et varie entre 8 et 9,5/10. Elle dit ne donner « que 8 » à la semaine neuf parce qu'elle se dit « tannée » d'être dans la classe d'une autre et qu'il « est temps que ça finisse. ». Cette même note, elle l'autodétermine pour les semaines trois et quatre parce que d'une part, elle trouve que les enfants parlent plus souvent en sa présence qu'en celle de la maître-associée et d'autre part, elle ressent la peur d'une supervision.

Sur le plan théorique, tant lors de l'atelier qu'en entrevue, S6 montre, par ses réponses, sa compréhension des concepts d'idées réaliste et non réaliste et de confrontation. Sur le plan pratique, elle réussit à identifier et confronter presque toutes les semaines (hormis les semaines trois et neuf) une INR en lien avec ses tâches d'enseignante mais ses confrontations restent d'ordre intellectuel, c'est-à-dire qu'elle ne les intègre pas dans sa pratique, dans l'action. S6 a de la difficulté à faire le passage théorie-pratique. Tout le long des entrevues, le discours de S6 contient souvent des expressions contenant des INR. Voici des exemples d'INR utilisées par S6:



- « J'ai pas le contrôle, je dépends des élèves. » (exagération)
- « Je **perdrais** le plaisir d'enseigner si je ne pouvais pas blaguer. » (obligation)
- « En tant que stagiaire de 4<sup>e</sup> année, je **devrais** savoir la matière de 6<sup>e</sup> année. » (obligation)

#### 4.3.2.2.4 Sujet 14

S14 a un écart type de satisfaction élevé (voir tableau 4.8. p. 42) et le résultat le plus élevé au pré-test de l'ICR (voir tableau 4.3, p. 38). La figure 4.9 présente les notes autodéterminées par S14.

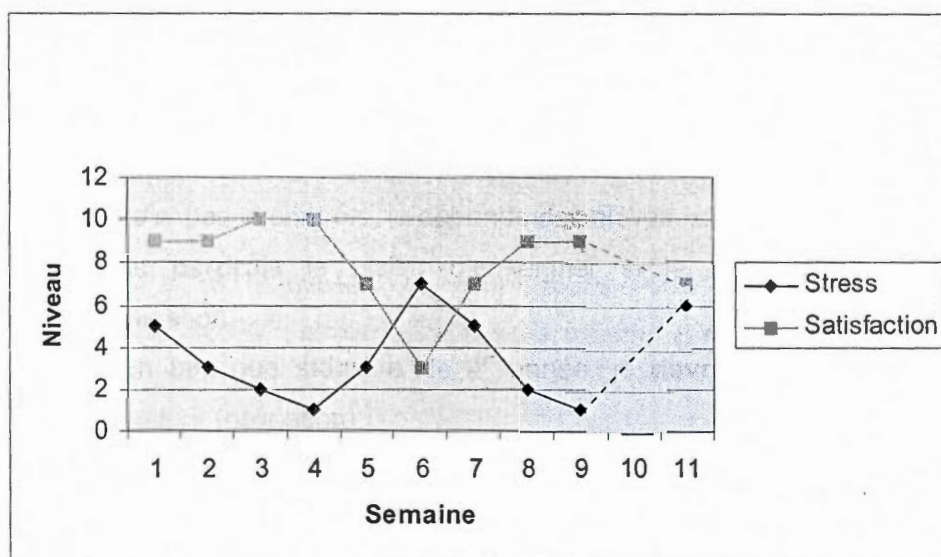


Figure 4.9: Autodétermination du stress et de la satisfaction de S14.

Le niveau de satisfaction de S14 est toujours plus élevé que son niveau de stress, sauf la semaine 6 où son niveau de stress atteint son point culminant. La courbe de S14 est caractérisée par trois pointes : au début, au milieu et à la fin du stage. Au début, S14 autodétermine 5/10 parce qu'elle ne connaît pas encore le rôle exact qu'elle aura auprès des élèves et au fait qu'elle rencontre de l'inconnu : lieux, personnes. Au milieu du stage, elle appréhende une supervision mais réussit à confronter cette crainte. Le niveau de stress de S14 est en général en deçà de 5/10

sauf les semaines six (mi-stage) et onze (fin de stage) avec respectivement 7/10 et 6/10. La semaine 6 se distingue par le début d'une nouvelle activité, semi-professionnelle et semi-personnelle, entreprise par S14, faire de la récupération à des élèves du secondaire. Les semaines qui suivent, sept, huit et neuf, elle autodétermine une baisse progressive de stress. Durant ces semaines, elle se pose des questions comme : « Suis-je bonne? », « Est-ce que je l'ai? », « Est-ce ma place? » Ces questions, elle les qualifie de « négatives » et les confronte.

La satisfaction de S14 se situe entre 7/10 et 10/10, sauf la semaine six. Les semaines trois et quatre, son niveau de satisfaction atteint le plus haut niveau (10/10). Elle autodétermine cette note parce qu'elle ne voit « pas comment ça peut aller mieux que ça », en se référant aux relations qu'elle a avec les personnes (élèves, direction, enseignante-associée) et aux activités se déroulant dans la classe. La semaine 6 connaît son niveau le plus bas de satisfaction 3/10, en même temps qu'elle connaît son niveau de stress le plus élevé (7/10). S14 identifie plusieurs événements influençant sa réponse : « Ma relation avec les élèves, que je sentais moins bonne, ma nouvelle responsabilité (récup. au secondaire) qui m'a stressée, la fatigue accumulée, après une dure fin de semaine... ».

Sur le plan théorique, tant lors de l'atelier qu'en entrevue, S14 montre, par ses réponses, sa compréhension des concepts d'idées réaliste et non réaliste et de confrontation. Toutefois, S14 en début de formation ne s'est pas sentie interpellée par les concepts, vraisemblablement parce que son degré de réalisme élevé ne lui offre pas de nombreux repères sur les INR. Sur le plan pratique, S14 a eu deux principales INR qu'elle a souvent confrontées dans l'action et sur l'action : la peur d'être condamnée par autrui et de ne pas être à la hauteur ou l'obligation d'exceller. Son discours contenait peu souvent d'expressions renfermant des INR. D'ailleurs cela explique peut-être pourquoi à prime abord S14 ne s'est pas sentie interpellée par les concepts en début de formation.



## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce cinquième chapitre présente les éléments de discussion en regard des objectifs de cette recherche qui vise à vérifier si l'apprentissage des idées réalistes par des étudiants du BEPEP a un impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage. Dans cette partie, la discussion est orientée de sorte à établir un lien entre les résultats présentés (chapitre IV), l'approche sous-jacente au cadre de référence (chapitre II) et certains éléments de la problématique (chapitre I) et du contexte (chapitre II).

Tel que présenté dans les résultats quantitatifs, l'intervention pédagogique ne semble pas avoir eu d'effet ni sur le degré de réalisme ni sur la sévérité d'anxiété, non plus que sur la satisfaction ressentie. Bien que les résultats n'aient pas été significatifs, la matrice de corrélation de Spearman (voir tableau 4.12, p. 45) a permis de corréler les différentes mesures faites lors de la collecte de données, allant ainsi dans le sens de Bernard et Joyce (1984) qui ont montré la contribution des INR sur le stress des enseignants. Il aurait été intéressant de voir s'il y avait une corrélation entre la sévérité d'anxiété et les milieux de stage, certains étant plus défavorisés que d'autres. Cependant, le faible échantillonnage empêche d'obtenir une puissance statistique tant sur le milieu de stage que sur le reste des mesures quantitatives effectuées. Toutefois malgré ce manque de puissance statistique, il semble que l'intervention pédagogique portant sur l'apprentissage des idées réalistes ait eu un effet sur le stress ressenti ( $p=0.03$ ). Cependant il est permis de s'interroger sur l'impact qu'ont eu les non répondants (voir tableau 4.2, p. 37) sur le

niveau de confiance de l'autodétermination du stress. En effet, les données manquantes pourraient provoquer un biais dans les résultats. De plus, il est attendu que le stress d'un étudiant en fin de stage amène une diminution de stress car il n'y a plus d'appréhensions.

À la lueur des résultats quantitatifs, l'apprentissage des idées réalistes ne semble pas avoir eu un impact significatif sur le niveau de stress des futurs enseignants. Les analyses qualitatives cependant semblent amener des pistes de réflexion plus approfondie.

Par exemple, il s'avère possible d'apporter une explication par la collecte des données qualitatives sur la différence des scores obtenus par S5 et S8 à l'ICR. Qu'est-ce qui fait en sorte que la première a augmenté de six points alors que la seconde a diminué d'autant? À la lueur de l'analyse des entrevues, il appert que dès le début des entrevues, S8 fait plus souvent appel à des INR que S5 dont le vocabulaire contient peu souvent d'expressions inexactes ou imprécises. Les premières expériences d'enseignement étant reconnues pour leurs nombreux facteurs environnementaux pouvant favoriser le stress (Cutler, 1992), le stagiaire, vu à la fois comme émetteur et récepteur (DeVito, Chassé et Vezeau, 2001), est placé plus souvent dans des situations de communication où le vocabulaire qu'il emploie peut influencer le message qu'il envoie aux autres et à lui-même et ainsi influencer sa vitesse d'apprentissage. Ainsi l'apprentissage de S5 sur les idées réalistes et non réalistes a pu connaître une rapide progression parce que, vraisemblablement, elle avait dès le départ, grâce à son vocabulaire précis, des points de repère qui lui ont permis d'augmenter rapidement son niveau de compétence alors que S8, au contraire, avait un vocabulaire plus pauvre et plus souvent imprécis, à l'instar de S6 et S10, qui ont connu une baisse de réalisme de quatre points (voir tableau 4.3, p. 38).

Aussi, considérant que les degrés de réalisme de S5 et S8 s'opposent au terme de la prise des mesures, comment expliquer que S8 connaisse une différence négative de neuf points sur ses résultats au BAI alors que celle de S5 est de seulement un

point (voir tableau 4.6, p. 40)? Cela peut s'expliquer par le fait que les scores de S5 se situant entre 0 et 7 (5 et 6, respectivement au pré-test et au post-test), S5 demeure dans la catégorie plus bas niveau d'anxiété tandis que S8 a au pré-test un score (24) se situant entre 16 et 25, vivant ainsi modérément du stress alors qu'au post-test son score (15) se situe entre 8 et 15, vivant cette fois légèrement du stress. Il est à noter qu'il ne tient qu'à un point pour faire basculer à nouveau S8 dans la catégorie « modérément anxieux ». Peut-être est-ce le fait d'avoir effectué son expérience d'enseignement dans un milieu de stage difficile qui fait en sorte que S8 connaît une baisse de réalisme et une baisse d'anxiété au terme du stage? Malheureusement, les informations sont insuffisantes pour valider cette hypothèse.

De plus, l'entrevue, se voulant dans cette étude un point de départ dans un Cycle d'apprentissage expérientiel (CAE), a été à plusieurs occasions l'élément déclencheur pour susciter une réflexion sur l'action chez les sujets et ceci, à l'aide de la TER. Les sujets du groupe expérimental ont tous réussi durant leur stage à confronter de façon consciente au moins une INR. Certains d'entre eux ont également réussi, à partir de cette réflexion sur l'action, à changer des comportements dans l'action, comme le veut le modèle de Schön (1994). Ainsi S5 s'est permis de travailler l'intolérance qu'elle avait vis-à-vis un élève qui, selon elle, avait des troubles de comportement suite à un changement de médication.

Outre l'apprentissage des IR, cette recherche a permis aux sujets du groupe expérimental d'identifier plusieurs facteurs facilitant et limitant cet apprentissage. Sans contredire le fait de parler de façon régulière à une personne ayant une expertise dans ce domaine est le principal facteur facilitant : « Dans le feu de l'action, je ne prends pas le temps d'y réfléchir. C'est bien, parce que ça [l'entrevue] fait réfléchir. » (S5). Un deuxième facteur facilitant amené par les sujets est la durée de l'entrevue : « Le questionnaire est court, bref. Je n'ai pas le goût de m'épancher pendant des heures. C'est une belle façon qui permet de belles prises de conscience » (S11). Quant aux facteurs limitants, ils sont également au nombre de deux : la capacité de chacune à pouvoir identifier une INR et l'effort de la confronter.

Dans le contexte de la présente étude, l'apprentissage des IR comporte des facteurs facilitant et limitant mais qu'en est-il de son impact sur le stress? Tel que présenté dans les résultats quantitatifs, il n'y a pas suffisamment de puissance statistique pour confirmer une distinction entre les deux groupes. Toutefois les témoignages recueillis auprès des sujets du groupe expérimental montrent des évidences sur l'impact positif que peut avoir l'apprentissage de la TER sur le stress. D'abord cette collecte a permis d'identifier quatre facteurs environnementaux principaux considérés comme pouvant favoriser le stress par les sujets (visite du superviseur, relation avec le maître-associé, relation avec les élèves et planification des activités) et de faire le constat que certains sujets du groupe expérimental ont trouvé qu'ils vivaient un stress moins sévère à l'issue d'une confrontation réussie dans ce contexte. Des quatre facteurs énumérés, trois d'entre eux dépendent de l'acte de la communication entre le futur enseignant et une tierce personne. Ces facteurs rejoignent certains facteurs dégagés par Cutler (1992), dont les relations avec les élèves et les collègues. Le fait de réussir une confrontation a permis à certains sujets d'influencer positivement leur relation avec une tierce personne. Ainsi S5 a transformé son intolérance en tolérance vis-à-vis son élève médicamenté et S7 a cessé de faire des scénarii sur les raisons pour lesquelles son superviseur ne lui rendait pas ses appels, évitant ainsi potentiellement d'influencer négativement leur relation. Toutes les deux se sentaient moins stressées au terme de la confrontation.

Ainsi l'apprentissage des idées réalistes a-t-il eu un impact dans certaines situations où la confrontation a été réussie et réinvestie. L'apprentissage des IR n'a pas eu d'effets négatifs sur l'anxiété des sujets du groupe expérimental, aucun ne souffrant d'anxiété sévère à l'issue de cette expérience. De plus, l'augmentation du nombre de sujets du groupe expérimental ayant diminué leur anxiété, contrairement au groupe contrôle, et où les croyances jouent un rôle déterminant dans la perspective de Lazarus (1993), il ressort que l'apprentissage des IR, dans une perspective qualitative, semble avoir eu un impact positif sur la sévérité de l'anxiété.



Il appert cependant à travers cette étude que le réalisme d'une idée ne semble pas avoir d'impact sur la satisfaction. En effet, le discours des sujets peut contenir un grand nombre d'INR et ils peuvent néanmoins se trouver satisfaits de leur semaine. Toutefois il se peut qu'ils ne répondent pas de façon authentique de peur de remettre en cause leur formation qu'ils terminent avec ce stage ou leur nouvelle carrière qui s'amorce, se forgeant ainsi une INR de leur situation.

Cette authenticité ou la volonté de se dévoiler pourrait être dans cette recherche porteuse de biais. Par exemple, il est possible d'interpréter le taux plus élevé de participation du groupe expérimental à l'établissement d'une confiance plus grande avec la chercheuse que n'ont pu le faire les sujets du groupe contrôle (voir tableau 4.2, p. 37). De plus, bien que les sujets du groupe contrôle n'aient pas fait l'apprentissage de la TER, l'enquête leur offrait l'occasion de faire le point, de faire des prises de conscience et/ou de confronter de façon inconsciente une INR. De même, la possible désirabilité sociale du sujet peut être porteuse de biais.

Pour favoriser l'apprentissage des idées réalistes chez les futurs enseignants et ainsi permettre aux étudiants du BEPEP d'augmenter leur connaissance de soi et leur capacité de communication interpersonnelle, d'encourager le développement de leur savoir-être et la réflexion sur leur pratique, on pourrait penser à, à l'instar de Perrenoud (2001), à mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. Ainsi l'intégration de nouvelles compétences à acquérir en regard de la TER par le futur enseignant inscrit au programme de BEPEP, tel que tentée dans cette expérience, prendrait tout son sens.



## CHAPITRE VI

### CONCLUSION

Ce sixième chapitre répond à la question de recherche qui vise à vérifier si l'apprentissage des idées réalistes par des étudiants du BEPEP a un impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage. Il commente aussi l'atteinte des objectifs tels que présentés à la page 24 du chapitre II. En plus de répondre à la question, ce chapitre tente de circonscrire les limites de la recherche et de donner des pistes pour de futures recherches.

Ce projet de recherche a eu comme visée de vérifier l'apprentissage des idées réalistes et son impact sur le stress des futurs enseignants du primaire et du préscolaire en stage par le biais d'une intervention pédagogique. Cette intervention pédagogique se voulant préventive a pris la forme d'un atelier portant sur la TER et d'un suivi hebdomadaire auprès d'un groupe expérimental. La méthode pour valider l'impact a été de faire une comparaison pré-test et post-test de deux instruments de mesure, l'Inventaire des comportements réalistes (Shorkey et Whiteman, 1973) et l'Inventaire d'anxiété de Beck et Steer (1993), ainsi que l'évolution des réponses qualitatives des sujets.

La collecte de données a permis de constater que les activités réalisées dans le cadre de cette recherche sont pertinentes. Le niveau théorique s'est vu compris par tous les sujets du groupe expérimental et le temps alloué à la pratique a permis d'assister à des changements de comportements et d'idées. Si les sujets ont pu prendre conscience de quelques INR qu'ils ont eues lors de leur stage, et si les

sujets ont pu confronter certaines de ces idées et changer certains comportements de façon ponctuelle, les résultats de cette recherche ne montrent pas qu'il y ait eu de changements au niveau des structures cognitives. Une explication pourrait être que la durée des activités pratiques était trop courte pour assister au changement et à l'enracinement de nouvelles structures chez eux, allant ainsi dans le sens des études de Forman (1990). Ces structures expliquent la conception du monde, les convictions qu'ils ont et influencent leurs comportements et leurs choix tant sur le plan professionnel que personnel et social (Meyor, 2002). Selon les objectifs présentés (voir p. 24), les étudiants participant à ce projet de recherche ont fait cinq apprentissages sur les idées réalistes : elles sont capables de reconnaître et d'identifier une idée non réaliste qu'elles ont eue; elles sont capables de confronter une idée non réaliste qu'elles ont eue; il peut y avoir un lien entre les idées non réalistes et le stress; la confrontation peut être un outil pour réduire le stress; et un individu peut avoir des idées non réalistes de façon inconsciente. De plus, cette recherche a permis d'identifier que le fait de parler de façon régulière à une personne ayant une expertise de la TER et que la courte durée de l'entrevue sont deux facteurs facilitants. La capacité des sujets à pouvoir identifier une idée non réaliste et l'effort de la confronter sont, quant à eux, deux facteurs limitants.

Les résultats de la présente recherche ont permis aux sujets du groupe expérimental de confronter des idées non réalistes (voir tableau 4.13, p. 48) et certains ont dit avoir changé des comportements, comme par exemple S5 (voir page 60). Mais l'apprentissage de la théorie des idées réalistes par des étudiants du BEPEP a-t-il réellement eu un impact sur leur niveau de stress durant leur quatrième et dernier stage? Les résultats quantitatifs ne sont pas concluants par rapport à cette question. L'analyse des données qualitatives, quant à elle, montre qu'effectivement cet apprentissage a pu avoir un impact sur le stress ressenti par les étudiantes (voir tableau 4.14, p. 49). Bien que la maîtrise des concepts de la TER semblent instables, les sujets du groupe expérimental ont pu gérer certaines situations pouvant favoriser le stress à l'aide de la TER.

Ce qui ressort de cette recherche est qu'un étudiant peut comprendre à l'intérieur d'un temps restreint la théorie de base de la thérapie émotive-rationnelle et son application pratique. Avec cette méthode, l'apprenant a montré qu'il était capable de 1) réfléchir sur l'action et de confronter de façon consciente des INR qu'il a identifiées et 2) changer des comportements dans l'action. Ainsi la TER, et plus particulièrement la confrontation d'INR, pourrait alimenter la pratique réflexive (Schön, 1994) chez les étudiants du BEPEP. Une recommandation pourrait être, par exemple, de cristalliser les apprentissages dans un portfolio, un journal de bord ou dans le cadre d'activités ayant pour toile de fond le CAE (Kolb et Fry, 1975). Une autre recommandation serait d'intégrer la TER dans le curriculum des élèves dès le primaire.

La TER semble avoir permis aux étudiants de jeter un regard tendant vers l'objectivité et d'utiliser leur cognition sur la gestion de leurs émotions et de leurs sentiments afin de faire plus ample connaissance avec eux-mêmes. La connaissance de soi étant un long processus à travers les cycles de vie d'un individu, cette recherche ne visait pas à assister à des changements des structures cognitives chez le sujet. Toutefois à la lueur des résultats, de ceux obtenus par les cliniciens adeptes de la TER (Ellis, 2001) et des recherches similaires effectuées en milieu scolaire aux États-Unis (Bernard, Joyce et Rosewarne, 1983 et Forman, 1990), il est permis de penser que la durée des activités pratiques prolongée permettrait un changement au niveau des structures cognitives, un approfondissement de la connaissance de soi et une diminution de stress.

Il serait donc souhaitable d'offrir cette opportunité aux futurs enseignants de façon plus soutenue car ils vivent effectivement du stress et de l'anxiété, ont effectivement des INR et adoptent des comportements inadéquats. Ainsi peut-être des expressions comme « C'est la pire journée de ma vie! » ou « être dans les souliers de quelqu'un » ou encore « travailler (...) sans être payée » ne feraient plus partie du discours d'un stagiaire. Non seulement les étudiants ne vivent-ils pas souvent un

bien-être lorsqu'ils ont des idées comme celles-là mais il importe également d'offrir à nos enfants des modèles porteurs de réalisme. Cela est d'autant plus important que l'enfant ne parvenant pas à penser avec une logique objective accepte le point de vue parental (Leroux, 1988), de l'adulte, tel celui de l'enseignant. Si le futur enseignant est bien avec lui-même et ne ressent pas souvent d'émotions désagréables amenées par des INR, il y a des chances que cela influence positivement sa communication et ses relations avec lui-même et les autres (DeVito, Chassé et Vezeau, 2001) et plus particulièrement avec l'élève, avec qui il joue un rôle de facilitateur, d'accompagnateur plutôt que simplement être un transmetteur d'informations, à l'instar de S5 qui s'est souciée des élèves lorsqu'est venu le temps du transfert de la charge vers sa maître-associée (voir p. 59).

Sur le plan méthodologique, cette recherche connaît certaines limites au niveau de la puissance statistiques, des mesures quantitatives, de l'entretien téléphonique et de la durée des activités. Au niveau de la puissance statistique, les résultats auraient été plus concluants avec un échantillon de sujets plus nombreux et variés, en effectuant, par exemple, la collecte de données dans plusieurs universités. De plus, les instruments de mesure quantitative (l'ICR et le BAI) choisis comportent des limites au niveau de la possible désirabilité sociale du sujet. Aussi la traduction de l'ICR aurait pu inclure des phases d'évaluation et de validation additionnelles. Le choix du nombre de sujets a été fait en fonction de la volonté des participants et le type d'instrument de mesures a été choisi en fonction de leur accessibilité et facilité d'administration.

Outre ces instruments, l'enquête, qui a permis de réunir des données supplémentaires de type qualitatif pour atteindre les objectifs de cette recherche, comporte également des limites. En effet, ni l'entretien téléphonique ni le questionnaire écrit ne permettent d'avoir accès à des informations, contredisant ou appuyant le verbal, émanant de la communication non verbale telles que les mouvements du corps, la posture, les expressions faciales, le comportement des yeux et la tension physique (Boutin, 2006). Toutefois ce choix a été influencé par



l'agenda garni des sujets. Non seulement prennent-ils au dernier stage la prise en charge complète d'un groupe mais ils ont également à assumer des travaux pour l'université (carnet de bord, vidéo, etc.) et ce, sans compter que certains d'entre eux travaillent à l'extérieur afin de pouvoir payer loyer, frais de scolarité et autres dépenses. Ils ont donc tous exprimé leur satisfaction de la méthode utilisée et l'ont démontré par leur assiduité (voir tableau 4.2, p. 37). Outre la possibilité de ne pas avoir accès à certaines informations lors de l'entretien téléphonique, les sujets du groupe expérimental ont peut-être montré leur compréhension des concepts lors de l'atelier à cause d'une possible désirabilité sociale. Cependant le contact régulier en entrevue a permis d'une part, de vérifier leur réelle compréhension des concepts et d'autre part, d'augmenter la confiance des sujets envers la chercheuse, lui permettant ainsi de collecter des données sur leur ressenti, sur des données de nature personnelle.

Au-delà de la question de recherche, la démarche a également permis à la chercheuse de prendre connaissance des deux traditions épistémologiques que sont le paradigme positiviste (approche quantitative) qui privilégie une démarche dite objective et le paradigme interprétatif (approche qualitative) qui « s'appuie sur deux hypothèses, à savoir la perspective naturaliste-écologique et la perspective qualitative-phénoménologique » (Boutin, 2006). Ce dernier paradigme a permis à la chercheuse d'évacuer autant que possible sa subjectivité, son jugement, de se mettre en mode empathique pour écouter, et pour entendre une tierce personne témoigner, raconter son monde intérieur, son ressenti. Ainsi la chercheuse s'est donné les moyens de comprendre ce que ressent l'autre par rapport à un événement, une situation donnée. Ainsi elle a pu accompagner les stagiaires à travers leur démarche d'apprentissage des IR plutôt que de simplement leur transmettre de l'information. Cette expérience a permis d'avoir accès à de l'information que la méthode quantitative utilisée seule ne peut fournir et de prendre conscience de l'importance de la dimension empathique en éducation autant dans l'accompagnement d'élèves que de futurs enseignants. Ainsi ce projet de recherche



ne contribue pas uniquement à la connaissance scientifique, il contribue également à l'apprentissage de la chercheuse et des participants.

Afin de bien comprendre les impacts que peut avoir l'apprentissage des idées réalistes sur le stress des futurs enseignants du primaire et du préscolaire, non seulement il est préférable de s'assurer d'une meilleure puissance statistique dans des recherches ultérieures mais également d'étaler les activités de l'intervention pédagogique sur une plus longue période. Un projet de recherche de type recherche-action pourrait être conceptualisé. De plus, il pourrait être souhaitable d'établir un seuil pour chacun des sujets lors de l'utilisation d'une échelle de type Lickert où l'étudiant a à situer son niveau de stress ou de satisfaction entre 1 et 10. En effet, tous n'ont pas la même représentation de 7/10, par exemple. Et sait-on jamais peut-être qu'une étude de ce type contribuerait à éviter le pronostic énoncé par l'OMS (2001) à l'effet que, si la tendance se maintient, la dépression se classerait au deuxième rang mondiale des maladies invalidantes, après les maladies cardio-vasculaires, d'ici l'horizon 2020.

## APPENDICE A

### RECRUTEMENT

A.1	Calendrier de la collecte de données.....	76
A.2	Formulaire de consentement.....	77

### Calendrier des activités

Date	Description
Lundi 23 janvier : (15h15 à 15h45)	Présentation du projet Formulaire de consentement
Mardi 24 janvier (15h15 à 16h00)	Questionnaires pré-test (2)
Jeudi 26 janvier (8h30 à 18h30) Ou vendredi 27 janvier (15h30 à 17h30)	Atelier de formation
Semaine 1	Début du stage
Semaine 1	Entrevue téléphonique – 1 <sup>*7</sup>
Semaine 2	Entrevue téléphonique – 2
Semaine 3	Entrevue téléphonique – 3
Semaine 4	Entrevue téléphonique – 4
Semaine 5	Entrevue téléphonique – 5
Semaine 6	Entrevue téléphonique – 6
Semaine 7	Questionnaire écrit – 7
Semaine 8	Entrevue téléphonique – 8
Semaine 9	Entrevue téléphonique – 9
Semaine 10	Entrevue téléphonique – 10
Semaine 11	Entrevue téléphonique – 11
Semaine 12	Entrevue téléphonique – 12
Semaine 12	Questionnaires post-tests (2)

- **Brigitte M. Lesperance**  
Étudiante à la maîtrise  
Faculté d'éducation, UQAM  
514.343.6111 poste 8974  
[brigitte.m.lesperance@umontreal.ca](mailto:brigitte.m.lesperance@umontreal.ca))

Merci de votre participation!

---

<sup>7</sup> Les entrevues téléphoniques ont lieu en soirée, à compter de 18h00.

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Les objectifs et les modalités de cette recherche se définissent comme suit :

### OBJECTIFS

L'objectif général de la recherche est de prévenir le stress associé aux idées non réalistes des futurs enseignants lors de leur dernier stage. Plus spécifiquement, elle vise à augmenter leur disponibilité d'apprentissage et de diminuer leur degré d'irréalisme lors du stage. Cette étude s'adresse aux futurs enseignants de 4<sup>e</sup> année de Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire lors de leur dernier stage.

### MODALITÉS

Nous allons vous inviter à répondre à deux questionnaires pré et post stage. Votre tâche consistera à participer à un atelier de formation et à des entrevues téléphoniques hebdomadaires ou à des entrevues téléphoniques hebdomadaires seulement.

### CONFIDENTIALITÉ

- L'information obtenue des participants au cours de la recherche sera traitée de façon confidentielle.
- Lors du traitement des données, les noms seront codifiés et une attention particulière sera portée pour que des informations croisées contenues dans le texte du mémoire de maîtrise ne permettent pas de retracer les participants de cette recherche.
- Les verbatims des entrevues téléphoniques préserveront l'anonymat du participant.
- Seules les personnes concernées par la recherche, soit les chercheurs et les correcteurs, pourront avoir accès aux données.

### DEMANDE D'INFORMATION

Toute demande d'information sur le projet ou sur vos droits en tant que sujet de recherche peut être adressée à :

**Brigitte M. Lespérance**  
Étudiante à la maîtrise  
Faculté d'éducation, UQAM  
514.343.6111 poste 8974  
[brigitte.m.lesperance@umontreal.ca](mailto:brigitte.m.lesperance@umontreal.ca)

**Cynthia Martiny, Ph. D**  
Professeure  
Faculté d'éducation, UQAM  
514.987.3000 poste 8532  
[cynthia.martiny@uqam.ca](mailto:cynthia.martiny@uqam.ca)

## PARTICIPATION

Votre participation à cette recherche est strictement volontaire. Vous avez le droit de vous retirer de l'étude à tout moment sans justification et sans préjudice. On vous informe aussi que des chercheurs ont aussi le droit de mettre terme à votre participation s'ils estiment que celle-ci présente une menace pour votre santé ou votre bien-être.

## CONSENTEMENT

Je reconnais avoir lu les informations ci-haut et j'accepte de participer à cette recherche selon la description qui m'en a été présentée. Par le même fait, je donne mon autorisation aux chercheurs d'avoir accès au matériel suivant (cocher la case):

Verbatim des entrevues  
téléphoniques :

☐ OUI

☐ NON

Questionnaires :

☐ OUI

☐ NON

(pour analyse seulement car il n'y aura jamais de diffusion)

Je conserve une copie de ce formulaire de consentement. Dans le cas où j'ai des questions ou des inquiétudes, je peux m'adresser à :

**Brigitte M. Lesperance**  
514.343.6111 poste 8974  
[brigitte.m.lesperance@umontreal.ca](mailto:brigitte.m.lesperance@umontreal.ca)

**Cynthia Martiny**  
514.987.3000 poste 8532  
[cynthia.martiny@uqam.ca](mailto:cynthia.martiny@uqam.ca)

---

Nom du participant en lettres moulées

---

Signature du participant

date

Note : La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.



## APPENDICE B

### LETTRES

B.1	Lettre de remerciement aux stagiaires.....	80
-----	--	----

**Objet : Étapes franchies et à franchir**

Madame,

Aujourd'hui vous franchissez deux étapes importantes : la fin non seulement de votre stage mais également de votre Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. L'obtention de ce diplôme est synonyme pour vous de changement de paradigme : de l'apprenante que vous étiez vous devenez désormais enseignante. Je profite donc de cette occasion pour vous féliciter et vous souhaiter la bienvenue dans le monde de l'enseignement.

Aujourd'hui marque également une autre étape importante : celle de la fin de la collecte de données de la recherche à laquelle vous participez depuis trois mois. Je ne peux faire autrement que vous remercier d'avoir été présente tout le long du processus pour répondre aux différents questionnaires et entrevues de cette recherche dont l'objectif général est de prévenir le stress associé aux idées non réalistes des futurs enseignants lors de leur dernier stage.

Dès demain, s'amorce une nouvelle étape pour cette étude : l'analyse des données qui sera immédiatement suivie de la rédaction du mémoire. Je veillerai, une fois le mémoire déposé, à vous faire parvenir une synthèse de la recherche pour que vous puissiez prendre connaissance de ses résultats. Je vous invite donc à conserver mes coordonnées, que vous trouverez au bas de cette page, afin de m'informer de tout changement d'adresse.

Encore une fois toutes mes félicitations et merci.

Acceptez, Madame, mes plus cordiales salutations.

Brigitte M. Lespérance  
Étudiante à la maîtrise, UQAM  
Coordonnatrice des projets spéciaux, BRDV, Université de Montréal  
5160, boul. Décarie  
Bureau 700  
Montréal (Québec)  
H3X 2H9

[Brigitte.m.lesperance@umontreal.ca](mailto:Brigitte.m.lesperance@umontreal.ca)  
514.343.6111, poste 8974

## APPENDICE C

### INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

C.1	Plan de l'atelier de formation.....	82
C.2	Notions théoriques sur la TER.....	83
C.3	Fiche d'activités.....	86
C.4	Descriptif des activités.....	92

## ATELIER DE FORMATION

### Plan

Formatrice : Brigitte M. Lespérance
-------------------------------------

Durée : 2 heures
------------------

### Objectif

La formation vise à outiller les futurs enseignants à l'aide de la thérapie émotivo-rationnelle afin de prévenir un stress élevé lors de leur dernier stage du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire

### Plan de l'atelier de formation

- 1) La thérapie émotivo-rationnelle
  - Le modèle ABCDE d'Ellis
  - Influence du réalisme sur les émotions et les comportements
  - Les 10 idées non réalistes d'Ellis et Harper
  - Les 16 idées non réalistes des enseignants de Bernard et Joyce
  - 4 thèmes généraux
- 2) Activités
  - Activité 1 : Jeu de rôles (4)
  - Activité 2 : Création d'un jeu de rôles par les participants
  - Activité 3 : Visualisation
  - Activité 4 : Bricolage
  - Activité 5 : Des mots et des maux
- 3) Conclusion
  - Inviter les étudiants à ne pas partager leur expérience de formation avec les personnes qui ne l'ont pas suivi;
  - Rappeler le prochain rendez-vous : l'entrevue téléphonique;
  - Remercier les participantes de leur présence et de leur contribution pour cette recherche.

## THÉRAPIE ÉMOTIVO-RATIONNELLE (ALBERT ELLIS) - NOTIONS THÉORIQUES

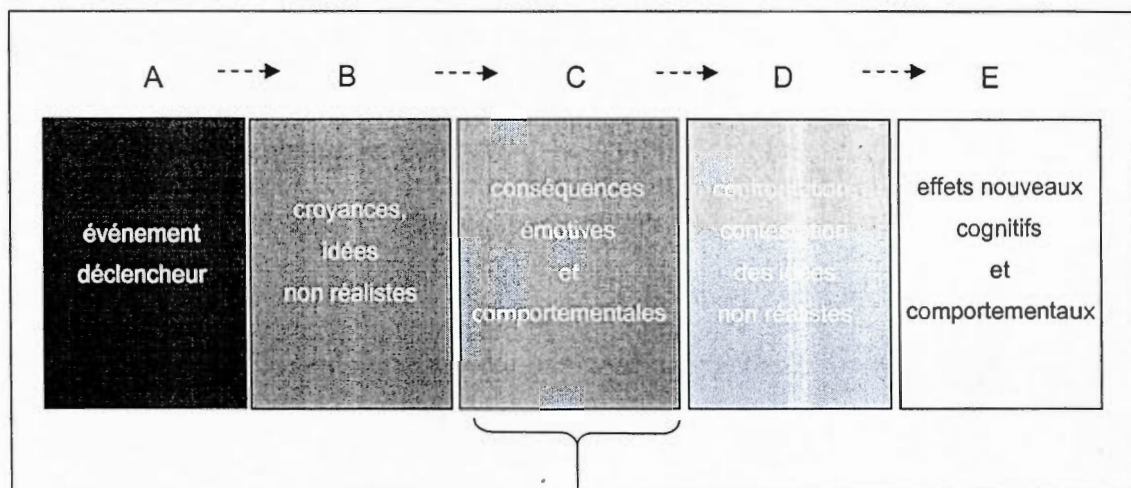
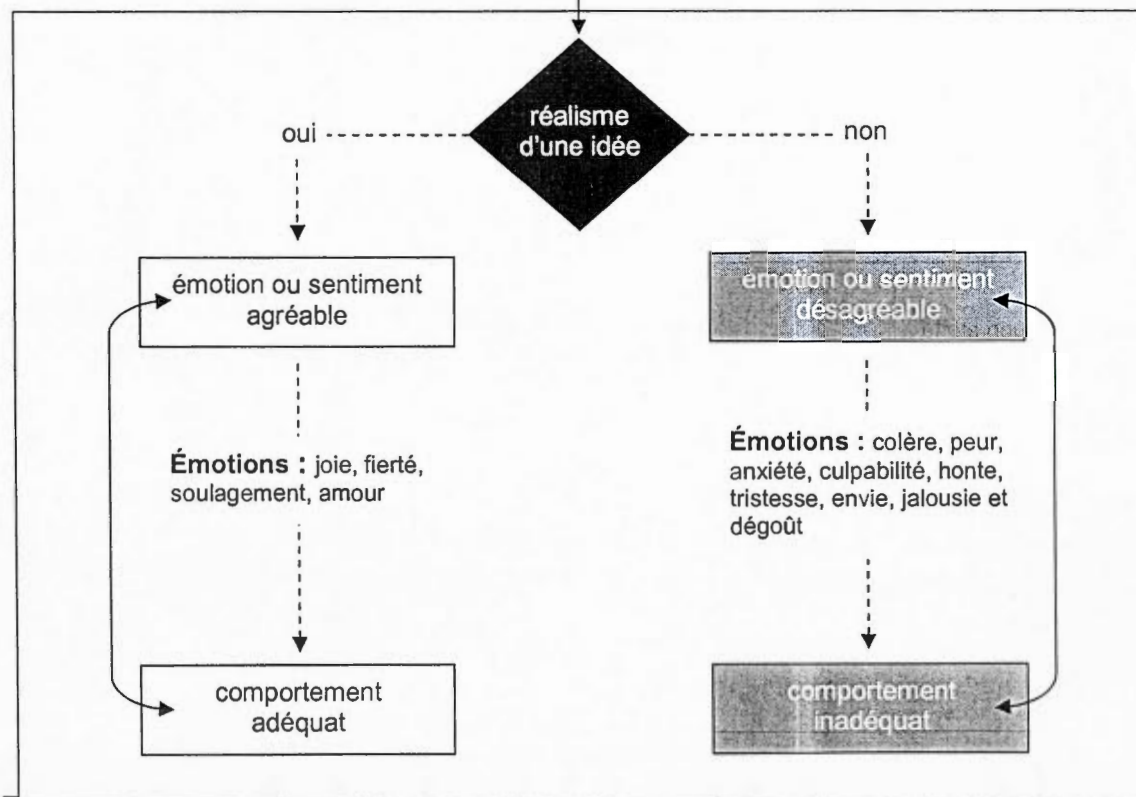


Figure 1: Modèle ABCDE (Ellis, 1977)<sup>8</sup>



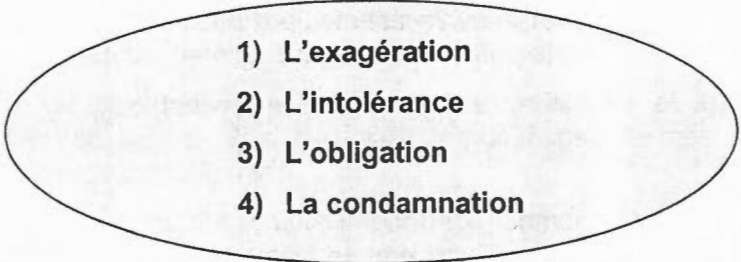
<sup>8</sup> Ellis, Albert. 1977. « The Basic Clinical Theory of Rational-Emotive Therapy ». In *Handbook of Rational Therapy*, sous la dir. de A. Ellis et R. Grieger, p. 3-34., New York: Springer.



**LISTE DES DIX IDÉES NON RÉALISTES (ELLIS ET HARPER, 1975)**

1. Vous devez obtenir l'approbation ou l'amour de tous les gens qui comptent pour vous.
2. Vous devez vous montrer tout à fait compétent, apte et capable de réussir. Vous devez à tout le moins avoir des aptitudes ou du talent dans un quelconque domaine d'importance.
3. Lorsque les gens se conduisent d'une manière détestable ou injuste, vous devez les blâmer et les condamner, et les tenir pour de mauvaises personnes, pourries jusqu'à la moelle ou méchantes comme des teignes.
4. Vous devez percevoir les choses comme étant épouvantables, terribles, horribles et catastrophiques lorsque vous éprouvez de grandes frustrations, ou lorsqu'on vous traite injustement ou qu'on vous rejette.
5. Vous avez peu de capacité pour commander à vos propres sentiments ou pour les changer.
6. Vous devez nourrir des inquiétudes et vous rendre anxieux à propos de quelque chose qui semble dangereux ou effrayant.
7. Il vous est plus facile d'esquiver les responsabilités et les nombreuses difficultés de la vie que de vous imposer des formes de discipline personnelle plus gratifiantes.
8. Votre passé demeure d'une importance primordiale et que, puisqu'un quelconque événement a déjà eu une influence considérable dans votre vie, il doit continuer à déterminer vos sentiments et votre comportement aujourd'hui.
9. Les gens et les choses devraient s'avérer meilleurs qu'ils sont. Il est affreux et horrible de ne pas réussir à trouver des solutions satisfaisantes aux dures réalités de la vie.
10. Vous pouvez atteindre au plus grand bonheur qui soit par la paresse l'inaction, ou en vous donnant du bon temps d'une manière passive et sans jamais vous engager.

**4 THÈMES GÉNÉRAUX**

- 
- 1) L'exagération
  - 2) L'intolérance
  - 3) L'obligation
  - 4) La condamnation

**LES 16 PRINCIPALES IDÉES NON RÉALISTES DES ENSEIGNANTS  
DÉGAGÉES PAR BERNARD ET JOYCE (1984) – TRADUCTION LIBRE DE  
BRIGITTE M. LESPÉRANCE.**

1. Je dois constamment avoir l'approbation de mes élèves, des autres enseignants, des administrateurs et des parents.
2. Les situations dans ma classe doivent toujours se dérouler exactement comme je le veux.
3. L'école doit être juste.
4. Les élèves ne doivent pas être frustrés.
5. Les personnes qui se conduisent mal méritent une punition sévère.
6. Il ne devrait pas y avoir d'inconfort ou de frustration à l'école.
7. Les enseignants ont toujours besoin d'aide des autres pour résoudre les problèmes reliés à l'école.
8. Ceux qui ne réussissent pas bien à l'école ne valent rien.
9. Les élèves ayant eu des problèmes académiques ou de comportements en auront toujours.
10. Les élèves ou les autres enseignants peuvent me rendre malheureux.
11. Je ne peux pas tolérer de voir des enfants qui ont eu une enfance malheureuse chez eux.
12. Je dois être en parfait contrôle de ma classe en tout temps.
13. Je dois trouver la solution parfaite à tous les problèmes.
14. Quand les enfants ont des problèmes, c'est la faute de leurs parents.
15. Je dois être un enseignant parfait et ne jamais faire d'erreurs.
16. Il est plus facile d'éviter les problèmes à l'école que d'y faire face.

## FICHES D'ACTIVITÉS

### ACTIVITÉS 1,2 et 3

#### Objectif général :

Amener l'étudiant à prendre conscience qu'il n'est pas le seul à vivre des émotions et à avoir des idées non réalistes.

#### Objectifs spécifiques :

- Identifier et comprendre les émotions et sentiments (agréables ou non) dans des contextes de mise en situation;
- Identifier et comprendre les idées irréalistes et réalistes;
- Confronter les idées irréalistes.

#### Matériel requis :

Fiches de narration

### ACTIVITÉ 1 : JEU DE RÔLES (1)

#### Narrateur

jeu de rôle (1) | 1 de 2

8<sup>e</sup> semaine de stage. Mercredi. Premier cours. Jonathan arrive en retard. Julie, son enseignante, l'accueille.

#### Enseignante – Julie

jeu de rôle (1) | 2 de 2

Bonjour Jonathan. Encore en retard ce matin, pourtant tu habites à deux rues de l'école. Tu resteras durant la récréation, j'ai à te parler.

#### Animation

- Quelle est, selon vous, l'émotion qui anime Julie?
- Est-elle agréable ou non?
  
- Quelle est, selon vous, l'émotion qui anime Jonathan?
- Est-elle agréable ou non?

**ACTIVITÉ 1 : JEU DE RÔLES (2)****Narrateur****jeu de rôles (2) | 1 de 3**

8<sup>e</sup> semaine de stage. Mercredi matin tôt, avant le début des cours. Le superviseur de stage vient vous rencontrer à l'école.

**Superviseur – M. Leroux****jeu de rôles (2) | 2 de 3**

Bonjour Julie. Tu as 10 minutes de retard à notre rendez-vous. J'espère que ça ne t'arrive pas souvent. Pour être un bon enseignant, il faut arriver à l'heure. Un enseignant modèle se doit être impeccable et ne rien se faire reprocher dans son travail. Je sais que ce n'est pas toujours facile mais c'est la clé de la réussite.

**Enseignante****jeu de rôles (2) | 3 de 3**

Bonjour M. Leroux. Oh non, c'est loin d'être mon habitude. C'est la première fois que ça m'arrive. J'ai manqué mon autobus de quelques secondes à peine mais juste assez pour arriver en retard ce matin. Je m'en veux assez. Plus jamais ça va arriver, je vous le promets. Je veux réussir et je vais tout faire pour y arriver.

**Animation**

- Le superviseur a-t-il des idées irréalistes?
- Si oui, lesquelles?
- Identifiez les mots clés utilisés par le superviseur qui peuvent amener des idées irréalistes.
  
- L'enseignante a-t-elle des idées irréalistes?
- Si oui, lesquelles?
- Identifiez les mots clés utilisés par l'enseignante qui peuvent amener des idées irréalistes.



**ACTIVITÉ 1 : JEU DE RÔLES 3****Narrateur****jeu de rôles (3) | 1 de 4**

Les cours sont terminés. Vous attendez la mère de Laurence qui désire vous rencontrer. Elle arrive.

**Mère de Laurence – Mme Ladouceur****jeu de rôles (3) | 2 de 4**

Bonjour Véronique. Laurence a perdu l'une de ses mitaines hier. C'est la troisième fois en deux semaines que ça arrive. Je trouve que vous manquez de rigueur.

**Enseignante - Véronique****jeu de rôles (3) | 3 de 4**

Bonjour Madame Ladouceur. Je comprends que vous soyez perturbée par la situation. Trois mitaines en deux semaines, c'est beaucoup. Je n'ai vu aucune mitaine traîner dans ma classe ces derniers temps, c'est même surprenant, mais je fais le tour pour m'en assurer à nouveau.

**Narrateur****jeu de rôles (3) | 4 de 4**

Véronique fait le tour, ne trouve rien et propose à la mère de Laurence de l'accompagner aux objets perdus. Aucune mitaine ayant appartenu à Laurence n'y est trouvée.

**Animation**

Est-ce qu'il y a autre chose que Véronique aurait pu faire pour aider Mme Ladouceur?

Si oui, quoi?

Est-ce que, selon vous, le comportement de Véronique était adéquat dans cette situation?

Pourquoi?



**ACTIVITÉ 1 : JEU DE RÔLES 4****Enseignante - Stéphanie****jeu de rôles (4) | 1 de 2**

Est-ce que tu connais Stéphanie Berthiaume? Je n'arrive pas à avoir son attention et en plus, elle est toujours en train de se dandiner sur sa chaise.

**Collègue - Louise****jeu de rôles (4) | 2 de 2**

Stéphanie Berthiaume! Je l'avais l'année dernière dans ma classe. Ça, ça été toute une année! Elle, pis le petit Désautels. T'es chanceuse, il a déménagé! Stéphanie a un problème d'hyperactivité. Elle prend du ritalin tous les jours. Il n'y a rien à faire avec elle. J'ai tout essayé : de lui faire faire des exercices physiques à toutes les demi-heures à aller jusqu'à la garder en retenue tous les soirs de la semaine avec moi. C'est un cas désespéré. Elle ne fera pas grand'chose de sa vie plus tard, crois-moi.

**Animation**

- Par rapport aux quatre thèmes généraux, à quel thème principal se rattache cette mise en situation?
- Pourquoi?
- Avez-vous déjà rencontré des gens dans les écoles qui ont des comportements similaires à ce collègue de travail?
- Décrivez-moi un exemple.

## **ACTIVITÉ 2 : CRÉATION D'UN JEU DE RÔLES PAR LES PARTICIPANTS**

Séparez-vous en deux équipes. Vous avez 10 minutes pour créer une mise en situation.

Chaque équipe joue sa mise en situation et l'anime.

## **ACTIVITÉ 3 : VISUALISATION**

### **Narration**

Fermez les yeux. C'est vendredi. 15h00. Aujourd'hui vos activités ne se sont pas déroulées à votre goût. Vous n'êtes pas arrivée aux objectifs que vous vous étiez fixés. De plus, les élèves étaient plus indisciplinés qu'à l'habitude. Vous prenez une grande respiration et vous vous apprêtez à quitter l'école. Vous revêtez tranquillement votre manteau, vous agrippez votre sac d'école et sortez de la classe. Vous tournez la clé dans la serrure de la porte en soupirant, quand arrive Rollande, la secrétaire de la directrice. Elle vous apprend que la directrice demande à vous voir à son bureau avant que vous ne quittiez pour le week end. Que vous veut-elle?

### **Animation**

- L'émotion que vous ressentez est-elle agréable ou non?
- Quelle est cette émotion?
- Quel est le scénario que vous vous êtes créé?
- Pourquoi?
- Est-il réaliste?
- Si non, comment pouvez-vous le rendre réaliste?

Les étudiants sont invités à partager leur scénario et leur analyse.

## ACTIVITÉS 4 et 5

### ACTIVITÉ 4 : BRICOLAGE

#### Objectif

Identifier le thème général d'idée non réaliste auquel l'étudiant fait le plus souvent appel dans sa vie de tous les jours.

#### Matériel requis :

Carton rouge, ciseaux, crayons

Découpez un cœur (2 idées à écrire)

- 1) **Formez une seule idée réaliste** à partir de l'idée irréaliste no 1 de la liste d'Ellis et Harper (1975) et de la liste de Bernard et Joyce (1984). Écrivez-la dans le cœur en vous réservant de l'espace pour en écrire une deuxième (petite).
- 2) Choisissez l'un des quatre thèmes généraux que vous croyez préférer (ou utiliser le plus souvent). Écrivez le dans le cœur, en pensant le confronter le plus souvent possible durant votre stage.

Conservez le cœur.

### ACTIVITÉ 5 : DES MOTS ET DES MAUX

#### Objectif :

Construire, à l'aide de mots et d'expressions, un référentiel concret pour reconnaître une idée potentiellement irréaliste.

#### Matériel requis :

Liste d'Ellis et Harper (1975) et liste de Bernard et Joyce (1984)

- Dans la liste d'Ellis et Harper (1975) et dans celle de Bernard et Joyce (1984), encerclez les mots qui peuvent amener des idées irréalistes.
- Associez au moins l'un des quatre thèmes généraux (exagération, intolérance, obligation et condamnation) aux 26 idées.

## DESCRIPTIF DES ACTIVITÉS

### **Activité 1 : Le jeu de rôles**

Le jeu de rôles consiste à distribuer les rôles d'une mise en situation préalablement élaborée. Après que les participants, à qui les rôles sont attribués, aient pris connaissance de leurs répliques respectives, la reconstitution de la mise en situation commence. L'étudiant qui a la première réplique débute, celui qui a la seconde enchaîne et ainsi de suite jusqu'à ce que toute la mise en situation soit recréée. Ensuite sont posées aux participants des questions en regard de la mise en situation et de la TER pour les amener à réfléchir et à faire un transfert dans des situations dans le contexte scolaire et pédagogique possibles.

### **Activité 2 : La création de jeu de rôles**

La création de jeu de rôles par les participants consiste à diviser les étudiants en groupe de 3 ou 4 et de les inviter à 1) créer une mise en situation et 2) composer les questions en regard de la TER. Une fois cette étape terminée, les groupes présentent à tour de rôle leur mise en situation et interrogent les autres pour ouvrir une réflexion sur la question.

### **Activité 3 : Visualisation**

L'activité de visualisation consiste en ce que le formateur lise un texte sans fin alors que les étudiants ont les yeux fermés. Il interroge ensuite chacun d'eux sur le scénario de la fin imaginé et les émotions qu'ils y associent.

### **Activité 4 : Le bricolage**

L'activité 4, le bricolage, a pour objectif d'identifier le thème général d'idée non réaliste auquel l'étudiant fait le plus souvent appel dans sa vie de tous les jours. Cette activité consiste d'abord à découper un cœur; ensuite à former une seule idée réaliste à partir de l'idée non réaliste no 1 de la liste d'Ellis et Harper (1975) et de la liste de Bernard et Joyce (1984) et de l'écrire dans le cœur; et finalement de choisir l'un des quatre thèmes généraux que l'étudiant croit le plus souvent utiliser et de

l'écrire également dans le cœur. Ainsi les étudiants peuvent-ils garder un artefact de la formation.

#### **Activité 5 : Des mots et des mots**

Enfin, l'activité 5, des mots et des maux, consiste à construire, à l'aide de mots et d'expressions, un référentiel concret pour reconnaître une idée potentiellement non réaliste. Les étudiants sont d'abord invités à encercler, dans la liste d'Ellis et Harper (1975) et dans celle de Bernard et Joyce (1984), les mots qui peuvent, selon eux, amener des idées non réalistes. Ils sont ensuite invités à associer au moins l'un des quatre thèmes généraux (exagération, intolérance, obligation et condamnation) aux 16 idées.



## APPENDICE D

### ENQUÊTE

D.1	Entrevue semi-dirigée / questionnaire écrit – version longue....	95
D.2	Entrevue semi-dirigée / questionnaire écrit – version abrégée...	97
D.3	Bref questionnaire socio-démographique.....	98

**Section 1**

1) Sur une échelle de 1 à 10, où 1 est peu stressant et 10 très stressant, selon vous, quel est le niveau de stress que vous avez vécu cette semaine par rapport à votre stage?

\_\_\_\_\_

2) Quelle expérience ou événement vécu cette semaine a influencé votre réponse à la question no 1?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Section 2**

3) Avez-vous confronté au moins une idée non réaliste cette semaine durant votre stage?

- ☐ Oui, j'ai confronté au moins une idée non réaliste.  
☐ Non, je n'ai pas confronté d'idée non réaliste.

Si oui, passer à la question 5

4) Est-ce à dire que vous n'avez pas eu d'idée non réaliste cette semaine?

- ☐ Oui, j'ai eu au moins une idée non réaliste.  
☐ Non, je n'ai pas eu d'idées non réalistes.

Si non, passer à la question 7

5) Laquelle?

---

---

---

---

---

6) Selon vous, à quel des quatre thèmes généraux, soit l'exagération, l'intolérance, l'obligation et la condamnation, appartient cette idée non réaliste? (encercler la réponse)

exagération

intolérance

obligation

condamnation

7) Qu'est-ce que vous avez appris de nouveau sur vous cette semaine par rapport aux idées réalistes et aux idées non réalistes?

---

---

---

---

---

### Section 3

8) Sur une échelle de 1 à 10, où 1 est peu satisfaisant et 10 très satisfaisant, selon vous, quel est le niveau de satisfaction que vous avez vécu cette semaine par rapport à votre stage?

---

9) Quelle expérience ou événement vécu cette semaine a influencé votre réponse à la question no 8?

---

---

---

---

**Section 1**

1) Sur une échelle de 1 à 10, où 1 est peu stressant et 10 très stressant, selon vous, quel est le niveau de stress que vous avez vécu cette semaine par rapport à votre stage?

---

2) Quelle expérience ou événement vécu cette semaine a influencé votre réponse à la question no 1?

---

---

---

---

**Section 3**

3) Sur une échelle de 1 à 10, où 1 est peu satisfaisant et 10 très satisfaisant, selon vous, quel est le niveau de satisfaction que vous avez vécu cette semaine par rapport à votre stage?

---

4) Quelle expérience ou événement vécu cette semaine a influencé votre réponse à la question no 3?

---

---

---

---

**Informations diverses**

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Heure : \_\_\_\_\_

Durée pour répondre au questionnaire (en minutes): \_\_\_\_\_

**Informations sur le lieu de stage**

Nom de l'école où vous réalisez votre stage : \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

**Informations sur les élèves**

En quelle année sont les élèves? \_\_\_\_\_

Nombre d'élèves : \_\_\_\_\_

Groupe d'âge des élèves : \_\_\_\_\_

**Autres informations pertinentes**



## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Auger, Lucien. 2001. *Savoir vivre. Faire soi-même sa thérapie*. Mtl : Un monde différent.
- Beck, Aaron T. Clark, David A. 1997. « An Information Processing Model of Anxiety: Automatic and Strategic Processes ». *Behaviour research and therapy*, vol. 35, no 1, p. 49-58.
- Beck, Aaron T. Epstein, Norman Brown, Gary et Steer, Robert A. 1988. « An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties ». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 56, no 6, p. 893-897.
- Beck, Aaron T. et Steer, Robert A. 1993. *Beck Anxiety Inventory*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bernard, Michael E. « Teacher irrationality and teacher stress », 24<sup>th</sup> *International Congress of Psychology*, Sydney, Australie, 1988; cité dans Susan Forman « Rational-emotive therapy: contributions to teacher stress management. » *School Psychology Review*, vol. 19, no 3, p. 315-321.
- Bernard, Michael E. Joyce, Marie R. et Rosewarne, Pamela M. 1983. « Helping teachers cope with stress: A rational emotive approach ». In *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*, sous la dir. de A. Ellis et M. E. Bernard, p. 415-466. New York: Plenum.
- Bernard, Michael E. et Joyce, Marie R. 1984. *Rational-emotive therapy with children and adolescents : Theory treatment strategies, preventive methods*. New York : Wiley.
- Boutin, Gérard. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Mtl : Presses de l'Université du Québec.
- \_\_\_\_\_ (dir. publ). 2002. *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*. Mtl : Nouvelles.
- Cutler, Ada Beth Zarn. 1992. « A network of novices : Exploring the first years of teaching ». Thèse de doctorat, Boston, Harvard Graduate School of Education.

- De Rosenroll, David. Saunders, Greg et Carr, Rey A. 1993. *La stratégie canadienne de mentorat « L'école avant tout »*. Victoria: Peer Systems Consulting Group.
- Desrosiers, Paule (dir. publ.) et Gervais, Colette. 2000. *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et secondaire au Québec*. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- DeVito, Joseph A. Chassé, Gilles et Vezeau, Carole. 2001. *La communication interpersonnelle*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Dionne-Proulx, Jacqueline. 1995. « Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 20, no 2, p. 146-155.
- Dryden, Windy et DiGiuseppe, Raymond. 1999. *A primer on rational-emotive therapy*. Champaign (Ill.): Research Press.
- Dryden, Windy et Neeman, Michael. 1996. *Dictionary of rational emotive behaviour therapy*. London : Whurr Publishers
- Ellis, Albert. 1977. « The Basic Clinical Theory of Rational-Emotive Therapy ». In *Handbook of Rational Therapy*, sous la dir. de A. Ellis et R. Grieger, p. 3-34. New York: Springer.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Dominez votre anxiété avant qu'elle ne vous domine*. Trad. de l'américain par Louise Drolet. Mtl : Editions de l'Homme.
- \_\_\_\_\_. 2001. « Reasons why rational emotive behavior therapy is relatively neglected in the professional and scientific literature ». *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, vol. 19, no 1 (printemps), p. 67-74.
- Ellis, Albert et Harper, Robert A. 1975. *L'approche émotivo-rationnelle*. Trad. de l'américain par Denis Dion. Nouv. éd. rév. Mtl : Éd. de l'homme.
- Forman, Susan. 1990. « Rational-emotive therapy : contributions to teacher stress management ». *School Psychology Review*, vol. 19, no 3, p. 315-321.
- Frijda, N.H. 1986. *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fydrich, T. Dowdall, D. et Chambless, D. L. 1990. *Aspects of reliability and validity for the Beck Anxiety Inventory*. In *Beck Anxiety Inventory*. Beck, Aaron T. Steer, Robert A. 1993. San Antonio: The Psychological Corporation.

- Greenberg, Leslie S. Rice, Laura N. et Elliot, Robert. 1993. *Facilitating Emotional Change. The Moment-by-Moment Process*. New York: The Guilford Press.
- Kahn, B.B. et Kahn, W.J. 2001. « Is REBT marginalized?: a survey of counselor educators ». *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, vol. 19, no 1 (printemps), p. 5-19.
- Kahneman, D. Slovic, P. et Tversky, A. 1982. *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge : Cambridge University Press.
- King, A.J.C. et Peart, M.J. 1992. « Le Personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie ». Canada : Étude nationale de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Kolb, D.A. et Fry, R. 1975. « Toward an applied theory of experiential learning ». In *Studies of group process*. sous la dir. de C. Cooper. New York: John Wiley & Sons.
- Lazarus, Richard S. 1993. « From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks ». *Annual Review of Psychology*, no 44, p 1-21.
- \_\_\_\_\_. 2003. « From Appraisal: The Minimal Cognitive Prerequisites of Emotion ». In *What Is an Emotion?*, sous la dir. De R.C. Solomon, p. 125-130, Oxford: Oxford University Press.
- Lazarus, Richard S, Folkman, Susan. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer Publishing Company.
- Leroux, Lise N. 1988. « Vérification du réalisme chez des enfants de six et neuf ans à l'aide de la méthode émotive-rationnelle de Ellis ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabrielle et Boutin, Gérald. 1996. *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Marsollier, Jacques. 2004. *Créer une véritable relation pédagogique*. Sous la dir. de Jean-Pierre Obin. Coll. « Hachette éducation ». Paris : Hachette livre.
- Martel, Renaud. Ouellette, Raymond. 2003. « L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle. » *Vie pédagogique*, no 128 (sept-oct. 2003), p. 41-44.
- Meyor, Catherine. 2002. *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Coll. « Formation et profession ». DeBoeck. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval.

- Ministère de l'éducation. 2003. Voir Québec, Ministère de l'éducation. 2003.
- Ministère de l'éducation. 2001. Voir Québec, Ministère de l'éducation. 2001.
- Ministère de l'éducation. 1994. Voir Québec, Ministère de l'éducation. 1994.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2006. Voir Québec, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2006.
- Oatley, K. 1992. *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York : Cambridge University Press.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). 2001. « Rapport sur la santé dans le monde. La santé mentale : Nouvelle conception, nouveaux espoirs ». OMS : Éditeur officiel.
- Palmer, Stephen et Dryden, Windy. 1995. *Counselling for Stress Problems*. Coll. « Counselling in Practice ». London: Sage Publications.
- Perrenoud, Philippe. 2001. « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers pédagogiques*, no 390 (janvier), p. 42-45.
- Proulx, Monique. 1994. « L'épuisement émotionnel, une composante de l'épuisement professionnel : le cas des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire ». Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- Québec, Ministère de l'éducation. 2003 « Le coût salarial des enseignants par élève pour l'enseignement primaire et secondaire en 2000-2001. » *Bulletin statistique de l'éducation*, no 29. Québec: Éditeur officiel.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise version approuvée: Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec: Éditeur officiel.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation. 1994. « La formation à l'enseignement. Les stages ». Québec: Éditeur officiel.
- \_\_\_\_\_, Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. 2006. *Au primaire dès septembre 2006, 90 minutes additionnelles qui font toute une différence*. Québec: Éditeur officiel.
- Schön, Donald A. 1996. « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Trad. et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Paris, PUF, p. 201-222.

\_\_\_\_\_. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. et adapté par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Mtl : Éditions Logiques.

Shorkey, Clayton T. et Whiteman, Victor L. 1973. *Rational Behavior Inventory*.

\_\_\_\_\_. 1977. « Development of the Rational Behavior Inventory : Initial Validity and Reliability ». *Educational and Psychological Measurement*, vol. 37, p. 527-534.

St-Arnaud, Louise. Guay, Hélène. Laliberté, Denis et Côté, Nancy. 2000. *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Sainte-Foy: Ed. Fédération des commissions scolaire du Québec.

Selye, Hans. 1974. *Stress sans détresse*. Mtl : La Presse.

Vallerand, Robert J., Guay, Frédéric, Hess, Ursula. 2000. « Les méthodes de mesure verbales en psychologie ». In *Méthodes de recherche en psychologie*, sous la dir. de R. J. Vallerand et U. Hess, p. 241 à 284. Mtl : Gaëtan Morin.